

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA ÕPPEKAVA

Elli Kõiv

KÜSIMUSTE SÕNASTAMISE JA ESITAMISE
METOODIKA KIRJANDUSÕPETUSES

Magistritöö

Juhendaja Andrus Org (PhD)

TARTU 2019

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Küsimuste liigitamise võimalusi	5
1.1. Küsimise olulisus ja võimalikud liigitusalused	6
1.2. Madala ja kõrge kognitiivse taseme küsimused	8
1.3. Bloomi koolkonna lähenemised	9
1.4. F. Dee Finki mõtestatud õppimise taksonoomia.....	12
1.5. Sokraatiline meetod	14
2. Küsimuste koostamise ja esitamise võtted	16
2.1. Küsimine kontrollimiseks ja hindamiseks	16
2.2. Küsimine diskussioonis	18
2.3. Ooteaeg küsimuste esitamisel.....	21
2.4. Õpilane kui küsija.....	22
2.5. Soovitusi küsimuste esitamiseks.....	24
3. Küsimuste koostamine kirjandusõpetuses	26
3.1. Kirjandusõpetuse kontseptsioon	26
3.2. Proosateksti analüüsi tasandid	30
3.3. Küsimused kirjandusteksti analüüsimisel.....	34
4. Proosateose analüüs: küsimuste sõnastamise ja esitamise näited	43
4.1. „Erebose“ analüüs ja võimalikud küsimused	43
4.2. „Enderi mängu“ analüüs ja võimalikud küsimused.....	48
4.3. Töölehtede koostamise põhimõtted	53
Kokkuvõte.....	57
Kirjandus.....	61
The Methodology of Phrasing and Asking Questions in Teaching Literature. Summary	67
Lisa. Töölehed.....	70

Sissejuhatus

Tiit Hennoste sõnul on „küsimine ja vastamine olulisemaid sotsiaalseid tegevusi inimsuhtluses“ (Hennoste 2012: 674). Koolil on arvestatav roll õpilase suhtlusoskuse arengus ning küsimuste sõnastamine ja esitamine on õppetöös vältimatud. Küsimine on lihtsaim viis, kuidas õpetaja saab õpilasi tekstiga tegelemisel suunata. Kirjandusõpetuse üks eesmärke on arendada õpilase enesetunnetust, aidata tal mõista ühiskonna toimimist, arendada funktsionaalset lugemisoskust. Tekste analüüsides ja mõtestades aitab kirjandusõpetus tegeleda ka väärtuskasvatusega.

Siinse magistritöö eesmärk on vaadelda küsimuste sõnastamise ja esitamise üldist metoodikat, küsimuste taksonoomiaid ja küsimise strateegiaid, seejärel uurida, milliseid neist saab rakendada ilukirjandusteoste käsitlemisel kirjandustunnis. Kahe proosateose põhjal toon küsimuste näiteid ja koostan töölehed.

Magistritöös otsin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- millised on küsimuste liigitamise erinevad viisid ja peamised taksonoomiad?
- milline on küsimuste sõnastamise ja esitamise metoodika ainetunnis?
- kuidas rakendada eri küsimisvõtteid ja -strateegiaid kirjandustekstide käsitlemisel?

Töö on jaotatud nelja ossa: küsimuste liigitamise võimalused, küsimuste esitamise ja koostamise võtted, küsimuste koostamine kirjandusõpetuses ja kahe kirjandusteose näidisanalüüs koos võimalike küsimustega. Lisana on esitatud töölehed, mida õpetajad saavad tundides kasutada või võtta aluseks mõne muu teose käsitlemisel.

Esimeses peatükis keskendun küsimuste olulisusele õppeprotsessis ning seejärel toon välja üldised küsimuste liigitamise viisid ja taksonoomiad. Avapeatükk on omakorda jagatud viieks alapeatükiks. Tegemist on üldise ülevaatega, pikem kirjeldus kirjandusõpetuses sobilikest küsimustest on alapeatükis 3.3. Nendest alapeatükkidest saab ükskõik millise aine õpetaja valida enda õpetamisstiiliga sobiva lähenemise ning arendada küsitlemisoskust. Küsimuste taksonoomiatest on kasu ka õppe-eesmärkide ja -väljundite sõnastamisel.

Teises peatükis annan ülevaate küsimuste koostamise ja esitamise võtetest. Peatükk on jagatud viieks alapeatükiks: küsimine kontrollimiseks ja hindamiseks, küsimine diskussioonis, ooteaeg küsimuste esitamisel, õpilane kui küsija, soovitusi küsimuste esitamiseks. See peatükk pakub õpetajale metoodilist tuge küsimuste koostamisel ja esitamisel ning muutmisel tunni loomulikuks osaks.

Kolmandas alapeatükis teen ülevaate kirjandusõpetuse kontseptsioonist ja eesmärkidest, teksti analüüsimise võimalustest ning teose käsitlemise võimalikest lähenemistest koos küsimuste näidetega. Selles peatükis esile toodud teooria alusel koostan neljandas peatükis proosateoste analüüsid, näidisküsimused ja töölehed. Õpetajad saavad seda peatükki kasutada teooriamaterjalina, õpetamaks kirjandusteose analüüsi ja tõlgendamist.

Neljandas peatükis esitan näidisanalüüsid Ursula Pozanski „Erebosest“ (2010, ee 2014) ja Orson Scott Cardi „Enderi mängust“ (1985, ee 2000 ja 2013). Teosed valisin temaatika järgi, sest neis käsitletavad probleemid on õpilastele aktuaalsed. Samuti võimaldavad need teosed tegeleda mitmekülgset väärtuskasvatusega. Mõlemad teosed sobivad käsitlemiseks nii kolmandas kooliastmes kui ka gümnaasiumis. Tekstianalüüsis toetun kolmandas peatükis esitatud kirjandusõpetuse kontseptsioonile ja proosateksti analüüsisitasanditele. Analüüsist tulenevalt ning küsimuste sõnastamise ja esitamise teooriast lähtudes koostan näidisküsimused ja töölehed.

Magistritöö teema on aktuaalne, sest õpetajad ei oska alati koostada õpilasi suunavaid ja edasiviivaid küsimusi. Noored õpetajad juhivad sageli sellest, kuidas neid endid on õpetatud ja ei esita avatud vastustega küsimusi. Selleks et avatud küsimuste kasutamine oleks õpetamise loomulik osa, tuleb nende sõnastamist ja esitamist harjutada juba õpetajahariduse omandamise ajal (Wolf jt 1996). Seega on oluline, et leiduks didaktiline allikas, mis tutvustaks küsimise strateegiaid ja meetodeid ning pakuks rakenduslikke näiteid. Eesti keeles puuduvad konkreetse küsimuste koostamisele ja esitamisele suunatud didaktikakäsiraamatud, sellekohast infot on raske eri allikatest kokku otsida. Siinses magistritöös soovin luua eri strateegiaid ja meetodeid tutvustava ülevaate, mis aitaks nii minul endal kui ka teistel leida küsimuste sõnastamiseks ja esitamiseks sobivad võtted ja lähenemised.

1. Küsimuste liigitamise võimalusi

Küsimine on sotsiaalne tegevus, millega tahetakse tavaliselt täita infolünka küsija teadmistes, aga ka algatada parandusi, esitada soove ja seisukohti. Kooliküsimused erinevad tavapärasest küsimusest, sest vastus on küsijale teada ja kontrollitakse vastaja teadmisi, mitte ei soovita uut infot (Hennoste 2012: 675). Kuna tegemist on suhtlustegevusega, siis kehtib siin verbaalse suhtlemise mudel. Roman Jakobsoni (2012) suhtlusmudelil lähtudes saab väita, et küsimuste esitamine on situatsioon, kus **saatja** (õpetaja) sõnastab **teate** (küsimuse), edastab selle **vastuvõtjale** (õpilasele), kes **dekodeerib** küsimuse ja reageerib sellele ehk siis vastab või jätab vastamata. Kommunikatsiooni toimimiseks peab õpetaja ja õpilase vahel tekkima **kontakt** (füüsiline kanal ja psühholoogiline side: klassiruumis peab õpilane õpetaja küsimust kuulma, et sellele reageerida). Kommunikatiivse akti toimimine sõltub **kontekstist** (kirjandustunnis on selleks kirjandusega seotud teemad või teose analüüs).

Küsimust ja küsimist võib defineerida erinevalt. Kathleen Cotton (1988) defineerib oma ülevaates küsimuse lausena, millel on küsiv funktsioon. „Eesti keele seletavas sõnaraamatus“ on *küsimusele* antud kolm definitsiooni: 1) „lausung, millele oodatakse vastust“, 2) „probleem; lahendust, selgitust vajav asi v. asjaolu“, 3) „seoses aega väljendavate sõnadega millegi lähemas tulevikus toimuva kohta“ (EKSS 2009). Nendest esimene sarnaneb Cottoni definitsiooniga, teine rõhutab probleemi ning vajadust selgitada ja lahendust leida. Sõnale *küsima* leidub samuti kolm vastet: 1) „küsimus(t)e abil midagi teada tahtma“, 2) „ütleva, paluma, taotleva, et midagi antaks v. teha võimaldataks“, 3) „hrl. elatiiviga hoolima“ (EKSS 2009). Lisaks on sarnase tähendusega sõnad *küsitleva* ehk küsimusi esitama, *usutleva* ehk tungivalt küsima, *pärima* ehk küsides uurima (EKSS 2009). Küsitlemise asemel kasutatakse ka sõna *intervjueerima*. Magistritöös pean silmas sõna *küsima* esimest definitsiooni ehk lausungit, millele oodatakse vastust.

Järgnevates alapeatükkides annan ülevaate küsimuste liigitustest, mida õpetajad saavad oma metoodiliste oskuste arendamiseks kasutada. Esimeses alapeatükis toon välja, miks küsimine on õppimise seisukohast oluline. Teises alapeatükis annan ülevaate madalama

ja kõrgema kognitiivse taseme küsimustest. Kolmandas alapeatükis keskendun Bloomi koolkonna taksonoomiatele, pikemalt seletan lahti Andersoni ja Kratwohl'i (2001) moderniseeritud kognitiivse taksonoomia. Neljandas tutvustan L. Dee Fink'i (2003) mõtestatud õppimise taksonoomiat. Viiendas alapeatükis teen ülevaate sokraatilise meetodist ja selle võimalikest küsimustest. Sellise jaotuse puhul tekib ülevaade erinevatest taksonoomiatest ja liigitustest – iga õpetaja saab oma õpetamisviisidest ning -vajadustest lähtuvalt valida sobiva. Nagu Clements väidab, siis õpetaja peab ise töö käigus jõudma järeldusele, millised on tema õppemeetoditega sobivaimad küsimused (Clements 1964, viidatud Frager 1979 järgi).

1.1. Küsimise olulisus ja võimalikud liigitusalused

Nii suulised kui ka kirjalikud küsimused on osa õppeprotsessist ning õpilase arengut silmas pidades on neil oluline funktsioon (Krull 2018: 369). Küsimuste esitamine arendab eri taseme mõtlemisprotsesse (sh kriitilist ja küsitlevat mõtlemist) ja teksti mõistmist; aitab õpilasi motiveerida ja kaasata ning õpetajal tunde kavandada, varem õpitut meelde tuletada, tunde kokku võtta ja õpilaste teadmisi hinnata (Frager 1979; Cotton 1988; Hill 2016: 662). Samuti arendab küsimuste kasutamine õpilase sisetunnet ja seoste loomise oskust ning innustab õpilasi ise teadmisi otsima. (Cotton 1988).

Cotton (1988) tegi ülevaate 37-st uuringust, mis käsitlesid küsimuste kasutamist klassiruumis, ning tõi välja, kuidas küsimine õppetööd mõjutab.

- Õpilaste küsitlemine klassiruumis võimaldab saavutada paremaid õpitulemusi.
- Õpilased sooritavad ülesanded paremini, kui neid on varem samadel teemadel küsitletud.
- Suulised küsimused ettekannete ajal on efektiivsemad kui kirjalikud küsimused.
- Küsimused, mis keskenduvad tunnis õpilase tähelepanu olulistele elementidele, võimaldavad õpitavat paremini mõista.
- Küsimuste esitamine diskussioonis aitab õppida fakte, kuid mitte keerulisemat materjali.

- Küsimuste esitamine enne materjaliga tutvumist sobib vanematele, võimekamatele ja materjalist huvitatud õpilastele. Nooremad keskenduvad vaid vastamisele ning ei pane tervikut tähele. (Cotton 1988)

Seega on küsitlemine õpilaste oskuste arendamiseks oluline pedagoogiline võte. Küsimuste koostamise aluseks sobivad erinevad taksonoomiaid ja strateegiaid.

Krull (2018) liigitab küsimusi raskusastme ja kognitiivse taseme järgi. Raskusaste oleneb õpilaste eelteadmistest: kerged on need küsimused, millele enamik õpilasi suudab vastata, ja rasked need, millele mitte. Parima tulemuse võib saavutada kergete küsimustega, sest need hoiavad õpimotivatsiooni üleval. Kognitiivsel tasandil eristatakse küsimusi psüühiliste toimingute põhjal, nt Bloomi koolkonna kognitiivsete õppe-eesmärkide taksonoomia. Krull osutab ka Guilfordi klassifikatsioonile, kus küsimused on jaotatud faktiteadmisi ja rakendusoskusi nõudvateks küsimusteks ning konvergentseteks (ühe õige vastusega) ja divergentseteks (mitme õige vastusega) küsimusteks. Olenevalt õppimise etapist ja kontekstist tuleb kasutada kõikide tasandite küsimusi. (Krull 2018: 372–373)

Mari Karm liigitab küsimused laias laastus kolmeks: suletud ja avatud ehk konvergentset ja divergentset küsimused; erinevatest kognitiivsetest õpieesmärkidest lähtuvad küsimused; arutelule suunavad küsimused. Suletud küsimustega tahetakse saada konkreetset faktilist infot ning need nõuavad õpilastelt meenutamist. Avatud küsimustel on mitu võimalikku vastust ning need eeldavad sügavat mõtlemist. Arutelu küsimuste all mõtleb ta tõendusmaterjali otsimise, selgituste, seoste loomise, põhjuse ja tagajärje märkamise, kokkuvõtte ja sünteesi ning hüpoteetilisi küsimusi. (Karm 2013:33–37)

Alan M. Frager tegi 1979. aastal ülevaate toonastest küsitlemise strateegiatest ja süstematiseeris küsimused kahe parameetri – hierarhia ja konteksti – olemasolu või puudumise järgi. Esimesel juhul on küsimused kindlal viisil järjestatud, teisel juhul koosnevad küsimused ainulaadsetest elementidest, mida ei ole võimalik järjestada. Küsimused lähtuvad kontekstist, kui neid kasutatakse tunni ajal kindlas situatsioonis, näiteks teksti lugemisel. Kontekstivälised küsimused on sellised, mida saab küsida avarate ideede puhul ja need on universaalsed. (Frager 1979)

1.2. Madala ja kõrge kognitiivse taseme küsimused

Kuigi uuringutes kasutatakse väga erinevaid liigitusi, siis Cottoni (1988) sõnul jaotatakse küsimused üldiselt kaheks: kognitiivselt kõrge ja madala taseme küsimusteks. Madalama taseme küsimused on seotud faktiteadmiste ja loetu meelde tuletamisega. Kõrgema taseme küsimused eeldavad varem õpitud info töötlemist, neid on kutsutud ka avatud, tõlgendavateks, hindavateks, uurivateks, järeldavateks või sünteesivateks küsimusteks. (Cotton 1988)

Tienken jt (2009) löid varasematele uuringutele (Hyman 1979; Sanders 1966; Wilen 1991; Anderson, Kratwohl 2001) toetudes oma kahese jaotuse: produktiivsed ja reproduktiivsed küsimused. Produktiivsed küsimused on seotud peamiselt analüüsi, hindamise ja loomisega. Reproduktiivsed küsimused tegelevad arusaamise, meenutamise ja rakendamisega. (Tienken jt 2009)

Walsh ja Kerry (2018) uurisid eelkooliealiste laste jagatud lugemistunde ning koostasid selle tarbeks küsimuste liigituse, milles seletatakse lahti kõrgema ja madalama taseme küsimuste alakategooriad.

Tabel 1. Walshi ja Kerry (2018: 278) küsimuste liigitus

Madalama taseme küsimused	Kõrgema taseme küsimused
Madal nõudmine: loetu kirjeldamine ja piltide meenutamine	Kõrge nõudmine: loetu põhjal järelduste tegemine, tekstist eemaldumine, sõnade seletamine, teemade ennustamine, sidumine iseendaga
Otsene: info tekstist leidmine või teksti meenutamine	Järelduslik: tekstist eemaldumine
Konkreetne: oluline on info, mis on otse tekstis olemas, selle ümberjutustamine, nimetamine, kirjeldamine, seletamine	Abstraktne: oluline on lugu, millest liigutakse edasi maailma või õpilase enda teadmiste juurde, info lisamine või järelduste tegemine
Tajutav (<i>inceptional</i>): õpilastelt küsitakse nende tunnete kohta seoses loetud tekstiga	Mõisteline (<i>conceptional</i>): õpilased jagavad selgitusi, teevad ennustusi, seletavad mõisteid

Selle tabeli abil on õpetajal lihtne jälgida, kas ta kasutab nii madalama kui ka kõrgema taseme küsimusi. Alakategooriad on õpetajale küsimuste koostamisel abiks ning aitavad tajuda, millised neist on õpilasele kognitiivselt lihtsamad ja millised raskemad.

Madalama taseme küsimused sunnivad õpilasi meenutama, kõrgemad kognitiivsed küsimused aga iseseisvalt mõtlema – mõlemad on koolis olulised (Gall 1984: 40). Enamik uuringuid toovad aga välja, et 60–70% klassiruumis esitatavatest küsimustest on madalama taseme küsimused (Gall 1984: 40; Glinton jt 1983; Guzak 1967, viidatud Frager 1979 järgi; Rudell 1978, viidatud Frager 1979 järgi; Tienken jt 2009). Kõrgema taseme küsimuste hulk jääb olenevalt õpetaja kogemustes 15–32% vahele (Gall 1984; Tienken jt 2009). Arvestada tuleb, et umbes 20% küsimustest on protseduurilised (Gall 1984: 40).

Mainitud uuringute põhjal saab väita, et tundides kasutatakse peamiselt madalama taseme küsimusi ja eeldatakse õpilastelt faktipõhiseid vastuseid, mis ei arenda õpilaste iseseisvat mõtlemist. Seega peaksid õpetajad jälgima, milliseid küsimusi nad kasutavad, ning arendama kõrgema kognitiivse taseme küsimuste esitamise oskust.

1.3. Bloomi koolkonna lähenemised

Alates 1956. aastast on kasutusel Bloomi kognitiivsest taksonoomiast lähtuvad küsimused. See taksonoomia hõlmab kuut kindlas järjestuses kategooriat: teadmist, mõistmist, rakendamist, analüüsi, sünteesi ja hindamist. Oluline on hierarhia – liigutakse madalamalt tasemelt kõrgemale: madalamad on teadmiste suunatud küsimused, keskmised on arusaamist ja rakendamist nõudvad küsimused, kõrgemad on analüüsi, hindamist ja loomist eeldavad küsimused. (Krull 2018: 335) Liikumine hierarhias toimub konkreetset abstraktse suunas. Bloomi taksonoomias jagunesid põhiteadmised kolmeks sisumõõtmeks: faktiteadmised, kontseptuaalsed teadmised ja protseduurilised teadmised (Kratwohl 2002: 212).

Praeguseks on Bloomi taksonoomiat palju muudetud ja näiteks Krull (2018) eelistab Andersoni ja Kratwohli modifitseeritud taksonoomiat. Kõige olulisem muudatus puudutab kategooriate järjestust hierarhias: hindamise protsess eelneb täiendatud

taksonoomias loomisele. Siiski viitab Krull Slavini tõdemusele, et jätkuvalt on kasutusel ka vanem süsteem, sest see on lihtsam (Krull 2018: 335). Anderson ja Kratwohl töötasid ümber nii sisumõõtme kui ka kognitiivse taksonoomia, lisades varasemale kolmele sisumõõtmele metakognitiivsete teadmiste tasandi (Kratwohl 2002: 214). Alakategooriad täpsustavad, millised teadmised on iga sisumõõtme puhul olulised (vt tabel 2).

Tabel 2. Moderniseeritud kognitiivse taksonoomia sisumõõde (Kratwohl, Anderson 2001: 29; Krull 2018: 336)

Sisuelemendi põhikategooriad	Alakategooriad
A. Faktiteadmine (põhielementide teadmine)	A1. Terminoloogia teadmine A2. Spetsiifiliste detailide ja elementide teadmine
B. Kontseptuaalne teadmine (põhielementide vaheliste seoste teadmine)	B1. Klassifikatsioonide ja kategooriate teadmine B2. Printsipide ja üldistuste teadmine B3. Teooriate, mudelite ja struktuuride teadmine
C. Protseduuriline teadmine (kuidas midagi teha)	C1. Ainespetsiifiliste oskuste ja tegevusmallide teadmine C2. Ainespetsiifiliste võtete ja meetodite teadmine C3. Protseduuri kasutamise sobivuse üle otsustamise kriteeriumide teadmine
D. Metakognitiivne teadmine (üldine teadmine tunnetustegevusest, sh teadlikkus oma tunnetustegevusest)	D1. Strateegiline teadmine D2. Tunnetuslike ülesannete teadmine, sh kontekstuaalne (olustikuline) ja tingimuslik teadmine D3. Teadmine iseenda kohta

Need kategooriad ja alakategooriad aitavad õpitulemusi sõnastada, samuti küsimusi esitada ja õppetegevusi järjestada. Teadmiste kategooriad on Kratwohli ja Andersoni lähenemises tugevalt seotud kognitiivsete protsessidega (vt tabel 3).

Tabel 3. Moderniseeritud kognitiivse taksonoomia kognitiivsete protsesside mõõde

(Kratwohl 2002: 215; Krull 2018: 337)

Soorituse ehk kognitiivse protsessi põhikategooria	Alakategooriad
1. Pea meeles (olulise info reprodutseerimine pikaajalisest mälust)	1.1. Äratundmine 1.2. Meenutamine
2. Saa aru (õppeotstarbelise sõnumi tähenduse kindlakstegemine)	2.1. Interpreteerimine 2.2. Näitlikustamine 2.3. Klassifitseerimine 2.4. Summeerimine 2.5. Järeldamine 2.6. Võrdlemine 2.7. Seletamine
3. Rakenda	3.1. Sooritamine 3.2. Täideviimine
4. Analüüsi (materjali jaotamine koostisosadeks, seoste ja struktuuri äratundmine)	4.1. Eristamine 4.2. Organiseerimine 4.3. Omistamine
5. Hinda (otsuste langetamine kriteeriumide ja standardite põhjal)	5.1. Kontrollimine 5.2. Kritiseerimine
6. Loo (elementide kokkupanemine kooskõlalise terviku või originaalse produkti loomiseks)	6.1. Tekitamine (genereerimine) 6.2. Planeerimine 6.3. Produtseerimine

Tabel annab ülevaate eri tüüpi õppe-eesmärkidest ning võimaldab luua ülesandeid ja sõnastada küsimusi. Õpetajal on selle tabeli põhjal lihtsam aru saada, mida iga tasemega mõeldakse.

Lisaks moderniseeritud kognitiivsele taksonoomiale on levinud ka Sandersi (1966) liigitus: meelespidamine, vahendamine, rakendamine, analüüsimine, sünteesimine, hindamine. Sandersi eesmärk oli panna õpetajaid küsima iga taseme küsimusi ning

hindama oma juhendeid nende kategooriate järgi. (Sanders 1966, viidatud Frager 1979 järgi) Eestis on seda lähenemist oma metoodikaõpiku loomisel kasutanud Enn Pärtel ning seal lahti seletanud, mida iga tase tähendab (vt Pärtel 2001: 23–25).

1.4. L. Dee Finki mõtestatud õppimise taksonoomia

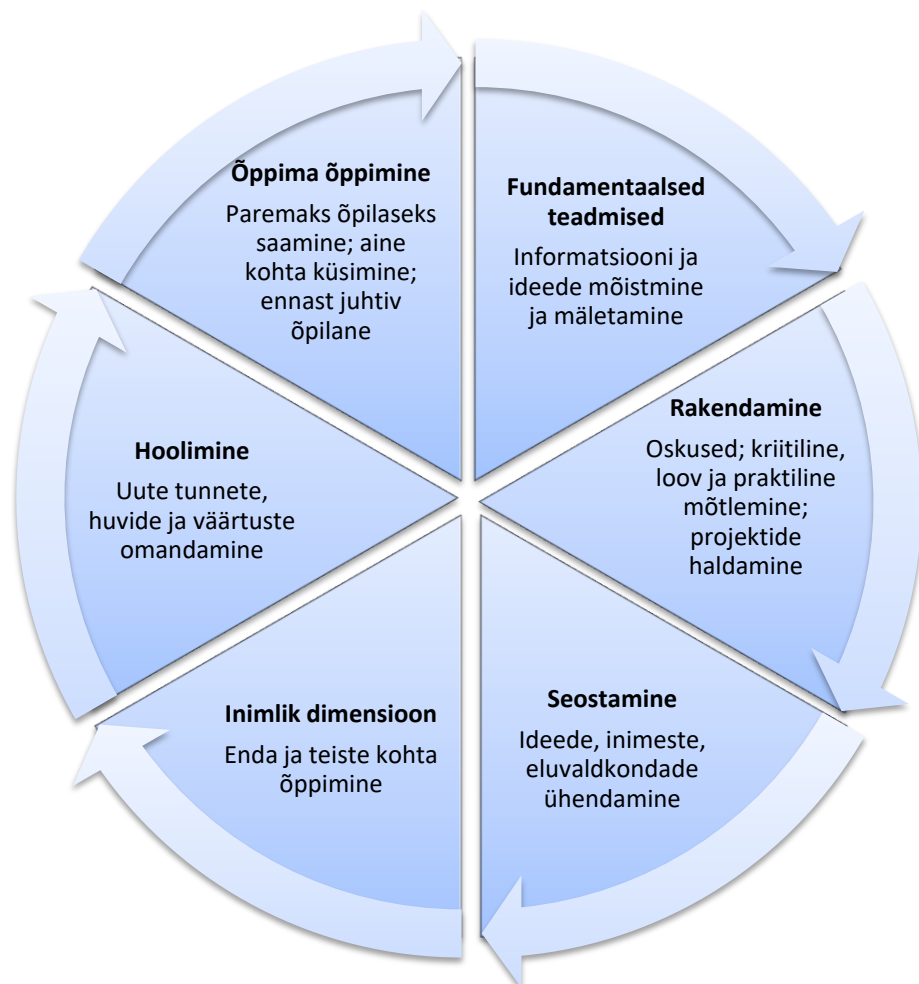
Õppimine ei pea siiski olema lineaarne kulgemine madalamalt tasemelt kõrgemale. L. Dee Fink (2003) arendas mõtestatud õppimise taksonoomiat, mis aitab õpetajatel sõnastada õpiväljundeid õppimise keskselt. Mõtestatud õppimise (*significant learning*) tulemus peaks olema see, et õpilane omandab materjali ja tunneb, et õpitu on tema jaoks oluline. Mõtestatud õppimise puhul on õpilane tundi kaasa haaratud ja tugevalt motiveeritud. Õppetegevuse lõpuks peab olema toimunud muutus õpilase mõtlemises ja maailmavaates. (Fink 2003: xiii, 6–7) Erinevalt Bloomi koolkonna lähenemisest ei ole mõtestatud õppimise taksonoomia hierarhiline. Kuus tasandit on järgmised: fundamentaalsed teadmised, rakendamine, seoste loomine, inimlik dimensioon, hoolimine ja õppima õppimine (vt joonis 1). Kõik tasandid on omavahel seotud ja täiendavad teineteist: nende koosmõjul jõutakse mõtestatud õppimiseni. (Fink 2003: 32)

Fundamentaalsete teadmiste puhul mõtleb Fink õpilase oskust kindlat informatsiooni mõista ja mäletada. Inimesel on vaja baasteadmisi, näiteks teadusest, ajaloost või kirjandusest. Samuti on oluline mõista üldisi ideid või perspektiive – see annab aluse teistele õppimisviisidele. Rakendamine nõuab uutes tegevustes osalemist ning erinevatel tasanditel mõtlemist (kriitiliselt, loovalt ja praktiliselt). Rakendamine aitab erinevaid oskusi omandada ja raskeid projekte hallata. Samuti muudab see teised õppimisviisid kasulikuks. Seostamine toimub siis, kui õpilased mõistavad erinevate valdkonda vahel olevaid ühendusi. Seoseid saab luua ideede, inimeste või eluvaldkondade vahel, näiteks elu ja kooli või kooli ja töö vahel. (Fink 2003: 31)

Inimlik dimensioon toimib siis, kui õpilane õpib enda või teiste kohta olulisi asju, mis omakorda aitavad tal paremini toimida ja suhelda. Õpilane omandab õpitu seose isikliku ja sotsiaalse maailmaga. Nii kujuneb õpilase minapilt ja selginevad ideaalid. Teiste

käitumise tagamaade teadmine tagab parema koostöö. Selline õppimisviis toob välja, miks õpitu on inimlikust perspektiivist oluline. (Fink 2003: 31–32)

Õpitu võib muuta seda, kuidas õpilased millestki hoolivad. See tuleneb uute tunnete, väärtuste või huvide kogemisest. Mida rohkem õpilased hoolivad, seda süvenenumalt nad ainega tegelevad. Mõtestatud õppimine toimib ainult siis, kui õpilased on teemast huvitatud ja panevad sellesse oma energiat. Õppimise käigus omandavad õpilased ka õppimise oskused, näiteks selle, kuidas ennast ja oma aega juhtida. Olles teatud õpioskused omandanud, saab neid kasutada ka edasises õppimises, mis omakorda muudab õppimise efektiivsemaks. (Fink 2003: 32)



Joonis 1. L. Dee Finki (2003: 30) mõtestatud õppimise taksonoomia

Dee Finki taksonoomia sobib uue õpikäsituse ja kirjandusõpetuse kontseptsiooniga (vt alapeatükk 3.1.). Oluline on õppimise protsess ja materjali sügav omandamine. Kirjandusõpetuses tekstidega töötades tulevad kõigi kuue tasandi õppimisviisid esile.

1.5. Sokraatiline meetod

Küsimuste koostamisel ja liigitamisel kasutatakse ka sokraatilist vestlusmeetodit. See on üks vanimaid, esmajoones filosoofias tuntud küsitlemise meetodeid. Tegemist on süstemaatilise lähenemisega, mis taotleb sügavamaid teadmisi ning eeldab probleemide põhjalikumat lahkamist. See meetod sobib õpilaste teadmiste hindamiseks ning nende analüüsioskuse arendamiseks. Samuti õpivad õpilased ise küsimusi esitama ning igapäevaelus kasutama. (Paul ja Elder 2007: 36)

Sokraatilise meetodi puhul liigutakse erineval tasemel küsimuste esitamise kaudu sügavamate teadmiseni. Pauli ja Elderi sokraatiliste küsimuste taksonoomia on järgmine:

- eesmärkide ja sihtide küsimused: *mis on praegune eesmärk, milliseid sihte tuleb arvestada, mis on selle ülesande eesmärk, mida püütakse saavutada?*
- küsimused küsimustest arusaamise kohta: *milline küsimus jäi mõistmatuks, palun seleta, kas see on kõige olulisem küsimus, millele hetkel keskenduda, milline on kõige parem lähenemine, mis küsimused jäid küsimata?*
- informatsiooni, andmete ja analüüsi küsimused: *millisel infol kommentaar põhineb, millised on tõendid, kes saab seda kinnitada, kuidas need andmed saadi?*
- küsimused järelduste kohta: *kuidas järelduseni jõuti, kuidas arutluskäiku selgitatakse, millised on alternatiivsed järeldused?*
- mõistete ja ideede küsimused: *mis on arutluse peamine idee, kas seda ideed saab seletada, milliseid fakte on juurde vaja?*
- eelduste küsimused: *Mida võetakse tekstis iseenesest mõistetavana, miks seda eeldatakse, millised on keskse idee eeldused, milliseid eeldusi saab veel teha?*
- küsimused implikatsioonide ja tagajärgede kohta: *millele vihjatakse, kui öeldakse ..., mis juhtub, kui teha ..., kas tagajärgedega on arvestatud?*

- küsimused vaatepunktide kohta: *milline vaatepunkt valitakse, milline vaatepunkt on veel võimalik, milline vaatepunkt on kõige mõistlikum?* (Paul ja Elder 2007: 36–37)

Õppimine toimub küsimuste ja vastuste vormis. Õpilased mõtisklevad oma väärtuste ja tõekspidamiste üle. Samuti peavad nad harjuma oma vastuste põhjendamise ja näidete toomisega. Selleks tuleb õpetajal esitada suunavaid küsimusi, mis juhatavad õpilase uute mõtete avastamisele. Õpetaja ülesanne on õpilasi juhendada. Vastamiseks tuleb ja kokkuvõtete tegemiseks tuleb jätta piisavalt aega. (Sula 2013)

2. Küsimuste koostamise ja esitamise võtted

Küsimuste üksikasjalikust liigitamisest on olulisem oskus õppeprotsessis küsimusi esitada ning õpilastega suhelda, et saavutada püstitatud õppe-eesmärgid. Lisaks tuleb arvestada õppimise kontekstiga – õpilaste eelteadmised on erinevad. Eelteadmistest oleneb, kui raskena õpilased küsimusi tajuvad. (Brown, Atkins 2002: 69)

Peatükk on jaotatud viieks alapeatükiks. Esimeses annan ülevaate küsimisest kontrolli ja hindamise eesmärgil. Teises alapeatükis tutvustan diskussiooni meetodit ja sellega seotud küsimusi. Kolmandas alapeatükis teen ülevaate ooteaja mõistest ja rakendusest tundides. Neljandas alapeatükis juhin tähelepanu õpilaste esitatud küsimuste olulisusele õppeprotsessis. Viiendas alapeatükis toon välja erinevate autorite näpunäited, kuidas küsimuste esitamise oskust parandada ja õpilasi seeläbi edukamalt õppeprotsessi kaasata.

2.1. Küsimine kontrollimiseks ja hindamiseks

Testid, tunnikontrollid ja kontrolltööd sisaldavad küsimusi ning õpilasi hinnatakse vastuste põhjal. Kontrollimine ja hindamine ei ole sünonüümid, esimene on seotud õppe-eesmärkide saavutamise, teine omistab õpilase tööle mingi väärtuse. Küsimustega saab saavutada nii kontrollimist kui ka hindamist. Formaalsel hindamisel kasutatakse tavaliselt kirjalikke ja läbimõeldud küsimusi. Tundides õppimist toetavad küsimused on enamasti spontaansed ja suulised. (Krull 2018: 565, 567).

Õppimise saavutamiseks tuleb õpilastele anda tagasisidet nende õpitulemuste kohta. Tagasisidet antakse õpituga seostuvatele kontrollülesannetele ning hinnatakse nende piisavust. Õige hindamine tõhustab õppimist ja tõstab õpilaste motivatsiooni. Iseseisva õppimise vaatepunktist on oluline, et õpilasel tekiks oskus oma õpitulemusi kujundada. (Krull 2018: 564–565).

Kontrollküsimused jagunevad testi ja essee tüüpi küsimusteks. Testiküsimused on valik- ja lühivastustega ja enamasti madalama taseme teadmiste kontrollimiseks. Siiski saab

koostada ka kõrgema kognitiivse taseme mõtlemist nõudvaid testiküsimusi. Valik- ja lühivastustega küsimusi peetakse objektiivseteks, sest neid on lihtsam hinnata ning hindaja subjektiivsus ei loe samal määral kui essee tüüpi küsimustes. (Krull 2018: 579–584)

Testiküsimused jaotatakse nende funktsiooni alusel järgmiselt:

- **Valikvastuselised testiküsimused.** On objektiivne küsimus, mis koosneb probleemi sõnastusest ja valitavatest vastustest, millest vähemalt üks on õige. Kasutatakse kuni nelja peibutusvastust. Saab küsida nii teadmiste kui ka mõistmise ja rakendamise kohta. Õpilastel kulub vastamiseks vähe aega. Saab korraga kontrollida väga mahukat materjali. Miinuseks on mõistlike peibutusvastuste välja mõtlemise ajakulu. (Krull 2018: 580; Clay 2001: 13)
- **Õige-väär- ehk alternatiivse vastusega testiküsimused.** Õpilane peab märkima, kas väide on õige või väär. Kui on piisavalt palju väiteid, siis on vastuse ära arvamise määr väiksem. Peamiselt kasutatakse seda teadmiste hindamiseks. Õpilased vastavad kiiresti ja saab testida mahukat materjali. Miinuseks on lihtsus. (Krull 2018: 580–581; Clay 2001: 20)
- **Sobitustestiküsimused.** Ühes tulbas oleva info sobitamine teise tulbaga. Sobib faktiteadmiste kontrolliks. Vastuste ära arvamist saab vähendada alternatiivsete vastusevariantide suurendamisega. Võtab õpilastel kaua aega ja ei sobi kõrgema taseme õppimiseks. (Krull 2018: 581–582; Clay 2001: 27)
- **Lühivastuselised testiküsimused.** Siia alla kuuluvad ka lünktekstid. Vastuse andmiseks on piiratud ruum. Ei ole täiesti objektiivne, kuid annab õpilase võimaluse ise vastused sõnastada. Sellised küsimused on lihtsamini konstrueeritavad. Saab hinnata lihtsamaid õpitulemusi, nt faktide teadmine või kergemad tõlgendamised. Raske on tööülesannet sõnastada nii, et saaks ainult ühe oodatud vastuse. Hindamine võtab aega. Tavaliselt küsimused *kes, millal, kus, mis?*. (Krull 2018: 582–583; Clay 2001: 34)
- **Testiküsimused tõlgendamisoskuse hindamiseks.** Õpilasele esitatakse info ning palutakse selle põhjal teha järeldusi. Hindamine on subjektiivsem, kuid saab teada õpilaste arvamusi. (Krull 2018: 583–585)

Teine viis õpilaste hindamiseks on esseepõhine hindamine, mida „kasutatakse õpilaste sügavama arutlus- ja mõtlemisoskuste väljaselgitamiseks“ (Krull 2018: 585). Õpilastel on sellist tüüpi küsimuste lahendamisel suur valikuvabadus. Kuigi esseed (Eesti üldhariduskoolides kirjandid) on parim viis kõrgema mõtlemisoskuse kontrolliks, siis on sellel meetodil teatud puudusi, näiteks ei saa kontrollida laiaulatuslikku teemat, hindamine on subjektiivne ja ajakulukas. (Krull 2018: 585)

Esseepõhine hindamine jaguneb kaheks:

- **Piiratud vastusega küsimused.** Vastuste maht ja sisu on piiratud. Neid on kergem hinnata, kuid ei toimu teemade seostamist.
- **Vaba vastusega esseed.** Vastuse sisu ja vormi piirangud on võimalikult väikesed. Selliseid töid on raske objektiivselt hinnata, samuti on see väga ajakulukas. (Krull 2018: 585–586)

Õpetaja saab olenevalt oma õpiväljunditest ja -eesmärkidest valida sobiva kontrollimise viisi. Kui vaja on kontrollida materjali omandamist ja seostamist, siis sobivad pigem erinevad testiküsimused. Õpetaja saab ise töid koostades oma küsimusi varieerides arendada ka kõrgema taseme mõtlemisoskust. Essee tüüpi küsimused on õpetajatele raskemad hinnata, kuid annavad õpilasele võimaluse oma mõtteid ja ideid seletada ja põhjendada, lühemate vastuste puhul seda teha ei saa.

2.2. Küsimine diskussioonis

Eesti keele seletav sõnaraamat defineerib *diskussiooni* kui arvamuste vahetust ja arutlemist (EKSS 2009). Humanitaarainete tundides on diskussioonil oluline roll, sest õpilased saavad ise järeldused luua ja vastusteni jõuda. Miinuseks võib olla õpilaste huvi puudumine ja madal motivatsioon. (Weimer 1993: 56) Siiski on diskussioon demokraatlikus hariduses oluline meetod, sest see aitab õpilasel näha erinevaid perspektiive, analüüsida oma oletusi, teemaga suhestuda ja arendada koostöise õppimise harjumust. Tõstab õpilase arusaama ja tolerantsi ebaselguse või keerukuse suhtes ja suurendab tähelepanelikku kuulamist. Diskussioon toob välja õpetaja positiivset suhtumist õpilaste mõtetesse. (Brookfield ja Preskill 1999: 17)

Diskussiooni saab rakendada, kui alustada igat ainetundi ühe või mitme küsimusega, millele üritatakse vastust leida; lõpetada tund küsimustega, mis diskussiooni käigus tekkisid; hoida meelega vaikust; tuua sisse teine perspektiiv (Brookfield ja Preskill 1999: 36–37). Diskussiooni puhul on oluline teha arutelust kokkuvõtte, seetõttu peab selle jaoks tunni lõppu aega jätma (Weimer 1999: 60).

Enne diskussiooni on tavaliselt vaja lugeda teatud teksti, mida saadavad küsimused. Need aitavad kindlatele teemadele keskenduda ja jagunevad järgmiselt:

- Epistemoloogilised küsimused: kuidas autor oma mõttekäiguni on jõudnud? *Mil määral on tekst kultuuriliselt kallutatud? Mil määral toetavad dokumenteeritud empiirilised tõendid teksti põhilist ideed?*
- Eksperimentaalsed küsimused: kuidas seostada loetut oma enda kogemustega? *Kuidas tekstis kasutatud metafoorid on võrreldavad nendega, mida kasutaksid ise sarnases olukorras?*
- Kommunikatiivsed küsimused: kuidas autor edastab teadmisi ja kas need on selged? *Kelle arvamus kerkib tekstis esile? Kuidas on tekst seotud praktikaga? Mil määral erineb teksti keelekasutus tavapärasest keelekasutusest?*
- Poliitilised küsimused: kuidas tekst kannab endas poliitilisi vaateid? *Kellele on sellise teksti avaldamine kasulik?* (Brookfield ja Preskill 1999: 46–47)

Diskussiooni toimumise ajal esitatavaid küsimusi saab liigitada järgmiselt:

- Tõendeid nõudvad küsimused. *Kuidas sa seda tead? Mille põhjal seda järeldad? Milline autori väide sinu mõtet kinnitab?*
- Selgitusi nõudvad küsimused. *Kuidas sõnastaksid oma väite ümber? Mida sa sellega mõtled? Mis oleks hea näide sinu väitele? Palun selgita just kasutatud mõistet. Palun too veel üks näide.*
- Avatud küsimused, mis algavad tavaliselt küsisõnadega *miks* ja *kuidas*. Nende küsimuste vastustele tuleb hoolikalt tähelepanu pöörata ja neile mõistlikult tagasisidet anda.
- Siduvad või laiendavad küsimused panevad õpilasi omavahel suhtlema, üksteist kuulama ja üksteisele viitama. *Kuidas teie väide seostub sellega, mida õpilane X*

enne väitis? Kas teie idee toetab või seab kahtluse alla selle, mida me oma arutluses seni oleme väljendanud? Millise uue vaatenurga lisab see väide eelnenud arutelule?

- Hüpoteetilised küsimused panevad õpilased juurdlema ja teistsuguseid lahendusi pakkuma. *Mis võiks juhtuda, kui? Mis oleks juhtunud, kui? Kuidas oleksid sündmused võinud kulgeda, kui ...?*
- Põhjus-tagajärje suhteid selgitavad küsimused panevad õpilased seoseid märkama ja tagajärgedele mõtlema. *Milliseid tagajärgi võib muutus kaasa tuua? Mis võis sellise olukorra põhjustada?*
- Kokkuvõtvad ja sünteesivad küsimused aitavad öeldut kokku võtta või edasi arendada. Need on diskussioonis kõige vajalikumad ja olulisimad küsimused. (Brookfield ja Preskill 1999: 68–71; Karm 2013: 33–34)

Õpetaja valmistab oma eesmärkidest lähtudes diskussiooniks küsimused ette. Alustada tuleb lihtsamate ja vähem vaeva nõudvate küsimustega ning liikuda edasi keerulisematele sügavamalt mõtlemist eeldavatele küsimustele. Diskussiooni edukaks kulgemiseks tuleb tähelepanu pöörata tervele klassile ja julgustada õpilasi omavahel suhtlema. (Nicholls 2002: 99–101) Õpetaja ei tohi domineerida, sest siis tekib õpilasel tõrge diskussioonis osaleda. Seepärast on oluline luua klassiruumis vaba õhkkond, kus õpetaja ja õpilane on võrdsed. Siis saab tekkida dialoog, milles õpilased julgevad oma arvamust avaldada. (Thompson 2008: 253–254)

2.3. Ooteaeg küsimuste esitamisel

Ooteaeg mängib oodatava või sobiva vastuse saamisel suurt rolli. Õpetajad kipuvad küsimisel kiirustama ning õpilased ei jõua vastust valmis mõelda. Ooteaja olulisuse uurimisel tegi suure sammu Mary Budd Rowe (1986), temale viitavad ka teised autorid (nt Blosser 1991, Karm 2013, Krull 2018).

On olemas kaks ooteaega: 1) õpetaja küsimuse ja õpilase vastuse vaheline aeg, 2) õpilase vastuse ja õpetaja reaktsiooni vaheline aeg. Tavaliselt on õpetaja ooteaeg 1 sekund, kuid peaks olema vähemalt 3 sekundit. Uuringud on näidanud, et see 1 sekund on kultuuriülene ning seda on raske pikendada. Tavaõpilaste jaoks on olulisem teine ooteaeg, sest see annab õpetajale võimaluse õpilase vastusele adekvaatselt reageerida. Erivajadustega õpilaste jaoks on oluline esimene ooteaeg, mis võiks nende jaoks olla vähemalt 5 sekundit. (Rowe 1986: 43)

Ooteaja pikendamisel on väga suur positiivne mõju. Rowe'i (1986) tehtud uuring tõi välja järgmised muutused:

- Õpilaste vastuste arv kasvas keskmiselt 300–700% ning eriti oluline oli teine ooteaeg.
- Õpilaste järeldused toetusid tõenditele ja loogilistele argumentidele, samuti pakuti spekulatiivseid vastuseid.
- Õpilased esitasid ise küsimusi ja suhtlesid omavahel rohkem, sest teine ooteaeg andis võimaluse klassikaaslastel reageerida ja tähelepanu hoida. Erinevad õpilased hakkasid iseseisvaid vastuseid andma.
- Õpetaja roll tunnis vähenes ja õpilased andsid vähem „ma ei tea“ vastuseid.
- Õpilaste enesekindlus suurenes. Distsipliiniprobleemid muutusid väiksemaks, sest suhe õpetajaga paranes. Sellega seoses tõusis ka motivatsioon ja tähelepanu.
- Õpilased tulid kognitiivselt raskete küsimustega paremini toime. (Rowe 1986: 44–45)

Pikem ooteaeg tagab enamasti läbimõelduma vastuse, sest õpilasel on aega mõelda ja vastus konstrueerida. Õpilane kasutab vastamiseks kriitilist mõtlemist ja tema peas toimuvad kogemuse läbitöötamisel erinevad protsessid: järjestamine, klassifitseerimine,

otsustamine, ennustamine, teooriate loomine, teiste ja iseenda mõistmine. (Fisher 2005:71–72, 77–89) Pikema ooteaja puhul saavad õpilased ise struktuure luua, küsimusi esitada, vastata, laiendada, arutleda, teiste ja enda vastuseid hinnata (Rowe 1986: 46). Pikka ooteaega on mõistlik kasutada, kui õpilased vajavad mõtlemiseks aega, näiteks arutlevate ja keerulisemate küsimuste puhul (Krull 2000: 339–340). Faktiküsimuste ooteaeg ei pea olema nii pikk (Blosser 1991: 8).

Ooteaja pikkus mõjutab ka õpetajat. Pikema ooteaja puhul muutuvad õpetaja vastused paindlikumaks; küsitakse vähem, kuid eri taseme küsimusi; ootused õpilastele paranevad, sest ka vaiksemad õpilased hakkavad vastama (Rowe 1986: 45) Ooteaja paremaks ja asjalikumaks rakendamiseks peavad õpetajad harjutama kolmest sekundist kinni pidamist; dialoogi hoidmist; vältima küsimuste ümber sõnastamist; reflekteerima, miks õpilased ei vasta (segane küsimus, puudulikud eelteadmised, hirm vastamise ees) (Dillon 1988, viidatud Blosser 1991: 7 järgi).

Küsimuste esitamis õnnestumiseks peab seega arvestama ooteajaga. Selle pikkus peaks olema kindlasti pikem kui 1 sekund. Rowe (1986) sõnul peab ooteaeg olema vähemalt kolm sekundit. Weimar (1993) toob välja, et ooteaeg võiks olla 5 sekundit. Mari Karmi (2013: 34–35) sõnul võiks enne ise küsimusele vastamist oodata kuni 10 sekundit. Õpetaja peab ise jälgima, kui pikk ooteaeg talle ja tema õpilastele sobib, et küsimuste esitamine ja vastamine tooksid optimaalse kasu.

2.4. Õpilane kui küsija

Kogenud lugejad esitavad lugemise ajal teksti kohta küsimusi, mis aitavad neil loetut mõista. Seega tuleb tähelepanu pöörata ka õpilaste küsimustele. (McMahon 2002) Klassiruumis on küsimuste esitajaks tavaliselt õpetaja ning õpilaste küsimused jäävad tagaplaanile. Seda kinnitavad ka erinevad uuringud (Harper jt 2003 toovad välja, nt Good, Slavings, Harel & Emerson 1987; Graesser & Person 1994). Teadmiste loomine toimub õpilaste küsimuste ja õpetaja vastuse koostöös: õpilaste küsimused näitavad, et nad on tundi kaasatud ja et õpetajal on suurem kontroll klassi üle. Õpilaste küsimused sõltuvad klassi õhustikust. Rangema korraga klassides küsitakse rohkem protseduurilisi

küsimusi ning ei liituta nii tihti vaba arutlusega. Vabama suhtumisega klassiruumis küsitakse vähem protseduurilisi küsimusi ning võetakse parema meelega vestlusest osa. (Dogan 2014: 190–191).

Õpilaste küsimused toovad esile nende mõtted ja kontseptuaalsed arusaamad; panevad õpetaja mõtlema ja avardavad tema maailmapilti; süvendavad õpilase arusaamist ja teksti tõlgendamist (Marbach-Ad, Sokolove 2000: 855).

Mida vanem on õpilane, seda rohkem küsimusi tal tekib, kuid see ei kajastu klassikeskkonnas (Dillon 1988, viidatud Marbach-Ad, Sokolove 2000 järgi). Üks põhjuseid võib olla see, et õpilased ei taha endale tähelepanu tõmmata ja võivad arvata, et õpetaja ei soovi, et nad küsimusi esitaksid (Marbach-Ad, Sokolove 2000: 855). Seepärast peab klassiruumis olema vaba õhkkond, milles õpilased tunnetavad õpetaja positiivset suhtumist ja julgevad küsimusi esitada.

Ka õpilaste küsimustel on oma taksonoomia, mille töötasid välja Marbach-Ad ja Sokolove (2000). See on jagatud järgmisteks kategooriateks:

- kategooria 0: ebaloogilised küsimused, arusaamatused;
- kategooria 1a: lihtsa definitsiooni, mõiste või faktiga seotud küsimused, mille vastus on õpikus olemas. *Kes on „Tõe ja õiguse“ autor?*;
- kategooria 1b: raskema definitsiooni, mõiste, faktiga seotud küsimused, mille vastus on õpikus põhjalikult seletatud. *Mida tähendab modernistlik kirjandus?*;
- kategooria 2: eetika ja moraaliga seotud, filosoofilised või sotsiaalpoliitilised küsimused. *Miks teose peategelane sellise otsuse vastu võttis?*;
- kategooria 3: küsimused, mille vastus on funktsionaalne või evolutsiooniline seletus. *Miks on inimesel pimesool?*;
- kategooria 4: õpilased soovivad lisainfot, mida pole õpikus;
- kategooria 5: küsimused, mis lähtuvad info läbitöötamisest, eelnevalt õpitu kokkuvõtmisest, paradoksist või millestki mõistatuslikust. *Märkasin sarnasusi Kafka ja Gregor Samsa elu vahel. Kas see tähendab, et Kafka lõi selle tegelase enda elust lähtudes?*;

- kategooria 6: uurimishüpoteesi laadsed oletuslikud küsimused. (Marbach-Ad, Sokolove 2000: 858–859)

Õpilaste küsimuste taksonoomia on hierarhiline ja liigub madalama taseme mõtlemist nõudvatelt küsimustelt kõrgematele. See näitab, kui põhjalikult on õpilased materjali omandanud – mida kõrgema tasemega küsimusi õpilased esitavad, seda parem on nende kontseptuaalne arusaam õpitust (Harper jt 2003).

Küsimuste esitamist tuleb harjutada. Üheks harjutamise viisiks on pidada päevikut, kus õpilane vastab igal nädalal kolmele küsimusele:

- *mida ja kuidas ma sellel nädalal õppisin?*
- *mis küsimused jäid ebaselgeks?*
- *kui oleksin õpetaja, siis milliseid küsimusi ma õpilastelt küsiksin, et teada saada, kas nad said materjalist aru.* (Harper jt 2003: 777)

Päeviku meetodit saab rakendada kirjandusõpetuses, näiteks lugemispäeviku koostamisel. Lugemispäevikusse võib paluda õpilasel märkida kõik küsimused ja arusaamatused, mis lugemise ajal tekkisid, et neile näiteks klassiruumis diskussiooni käigus vastuseid leida.

2.5. Soovitusi küsimuste esitamiseks

Browni ja Atkinsi (2002) järgi on kuus taktikat, mis aitavad õpilastel paremini vastata ja õpetajal paremini küsida: küsimuse viskamine ja vastuse ootamine, vihjete ja väljakutsete lisamine, suunamine ja küsimuste laiali jagamine. Esimese puhul õpetaja küsib palju erinevaid küsimusi, kuid jätab õpilastele aega vastata. Teisel puhul õpetaja esitab vihjavaid küsimusi ja vaimseid väljakutseid, näiteks *Kas see kehtib alati? Kuidas on see oluline? Kas sa saad mulle näite tuua? Kui usaldusväärsed on tõendid? Mis neid kahte juhtumit eristab?.* Suunamine ja küsimuste laialijagamine tähendab seda, et õpetaja ise palub kellegi vastama või jagab küsimused suuremale rühmale koos arutamiseks. (Brown, Atkins 2002: 72–73)

Küsimuste esitamise ja vastamise õhkkond peab olema toetav. Õpetaja peab kehakeele ja olekuga välja näitama, et huvitub õpilaste vastustest. Küsimine ei ole karistamiseks või õpetaja tarkuse näitamiseks, seetõttu tuleb valedel vastustel reageerida ilma õpilase isikut ründamata. Valed arusaamad tuleb korrigeerida, et kõik õpilased mõistaksid õiget vastust. Kui õpilastele selgeks teha, et eksimine on inimlik ja kõik teevad vigu, siis nad vastavad julgemalt. Samuti annab julgust juurde positiivne tagasiside ja eeskuju. (Karm 2013: 34–35; Weimer 1993: 49–55)

Paremat küsimuste esitamise õhkkonda aitavad luua ka järgmised soovitusel. Õpetaja ei tohiks esitada liiga palju küsimusi korraga või neile ise vastata. Samuti ei tohiks küsitleda ainult tarku või lemmikõpilasi. Tasub vältida ebaoluliste küsimuste esitamist, selle asemel kasutada suunavaid ja lisaküsimusi. Tuleb liikuda lihtsamatelt küsimustelt raskematele samal ajal küsimuste tüüpe varieerides. Hea küsija ei ignoreeri vastuseid ning suudab teemat edasi suunata. (Brown, Atkins 2002: 73; Frager 1979) Õpilase vastuse kordamine võib teda ärevusse ajada. Samuti ei tohiks õpilase vastust jätkata sõnadega „jah, aga“ ja „kuid“, sest need annavad õpilasele signaali, et tema vastus ei olnud piisav, selle tõttu võib tal tekkida vastamise ees tõrge. (Rowe 1986: 45–46)

Kõrgema taseme küsimused tuleb tunde planeerides valmis mõelda ja vajadusel harjutada ka küsimuste esitamist. Samuti tuleb oma küsimuste kvaliteeti hinnata ja arvestada õpilaste võimekusega. (Frager 1979; Tienken jt 2009: 42) Küsida tuleb õppimise seisukohalt olulisi küsimusi. Faktide õpetamisel sobivad kognitiivselt madalama astme küsimused ja kiire tempo. Vanematele ja võimekamatele õpilastele sobib kognitiivselt kõrgema taseme küsimuste esitamine enne materjali käsitlemist. Samuti tuleb neile õpetada järelduste tegemise strateegiaid. Noorematele ja vähem võimekatele õpilastele sobib kognitiivselt madalamate konvergentsete küsimuste esitamine pätast materjali käsitlemist. (Cotton 1988)

Seega on õpetajal mitu erinevat viisi, kuidas küsimusi esitada ja selle kaudu õpilasi suunata. Oluline on luua õpilasega kontakt ning jälgida, et hoiak ja tagasiside oleksid positiivsed. Õpilast rünnates ja kiusates ei ole võimalik tunnis saavutada keskkonda, kus küsimuste esitamine ja neile vastamine saaksid harjumuseks.

3. Küsimuste koostamine kirjandusõpetuses

Kirjandusõpetus on kohustuslik osa nii põhikooli kui ka gümnaasiumi õppekavas. Siinne peatükk on jagatud kolmeks alapeatükiks, millest esimeses annan ülevaate kirjandusõpetuse kontseptsioonist: miks kirjandusõpetus on oluline ja mida see õpilastele pakub? Kontseptsiooni aluseks on riiklikud õppe- ja ainekavad ning nende koostajate kommentaarid. Teises alapeatükis seletan lahti kirjandusteose analüüsimise kolm põhitasandit, toon välja mõisted ja vaatepunktid, mille abil sobib kirjandusteoseid analüüsida. Need tasandid aitavad õpetajal märgata, millele teose analüüsimisel tähelepanu pöörata ja milliseid küsimusi esitada. Kolmandas alapeatükis keskendun erinevatele küsimustele, mis sobivad kirjandusteoste analüüsiks. Samuti seon esimeses peatükis esitatud küsimuste liigitamise viisid kirjandusteose käsitlemise võimalustega. Siinne peatükk on aluseks 4. peatüki proosateoste analüüsile, näidisküsimustele ja töölehtedele.

3.1. Kirjandusõpetuse kontseptsioon

Kirjandusõpetuse õppe- ja kasvatusesmärgid ning õpitulemused on sõnastatud gümnaasiumi riikliku õppekava ja põhikooli riikliku õppekava keele ja kirjanduse ainevaldkondades (PRÕK Lisa 1 ja GRÕK Lisa 1). Tänapäeva kirjandusõpetuse aluspõhimõtetest ja lähenemisviisidest on kirjutanud Andrus Org (2010a, 2010d), kes on selgitanud gümnaasiumi ainekava kontseptsiooni. Põhikooli ainekava lähenemisviisidest ja rõhuasetustest on ülevaate andnud Sirje Nootre (2010). Nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiosas jääb kõlama kirjandusõpetuse üldisem missioon: lugemishuvi tekitamine ja enesetunnetuse ning -mõistmise arendamine lugemise kaudu. Õpilane ei tohiks tunda ainult sundi lugeda, vaid peaks saama ka positiivse elamuse. (Org 2010d: 16–17) „Kirjandustunni eesmärk on ka kriitiliselt mõtlema ja erinevates infoallikates orienteeruva lugeja kasvatamine“ (Nootre 2010).

Kirjandusõpetus on tekstikeskne. Kirjandusloo jutustamise asemel keskendutakse teksti sisemisele poetikale, analüüsitakse teksti kui tervikut. Kirjandus on ka elav traditsioon,

millele on omane nii eetiline kui ka esteetiline funktsioon. Kujundikeele tundmine ja mõistmine aitab kirjanduse kunstilist külge märgata ning poeetilisi väljendusvahendeid analüüsida. Lugeja suhe tekstiga tekitab tõlgenduste paljususe ning toob sisse õpilasekeskuse, mida tuleb ainekesksusele eelistada. Õpilasi tuleb julgustada argumenteerima ning oma vaateid kaaluma ja põhjendama. Lugemine ja loetu analüüsimine annab õpilasele võimaluse end paremini mõista ning silmaringi laiendada, sest tutvutakse erinevate mõtteviiside ja elukogemustega. Samuti loetakse kirjandusõpingute käigus teabetekste, mis aitavad kirjaniku mõttemaailmast või teose taustast paremini aru saada. Ka omaloominguliste tekstide kirjutamine on osa kirjandusõpetusest. (Org 2010a; Org 2010d)

Põhikooli kirjandusõpetus lähtub lugejakesksuse põhimõttest ja keskendub lugemisharjumuse ja -oskuse kujundamisele (Org 2010a, Nootre 2010). Eesmärk on lugeda ja tõlgendada ea- ja jõukohaseid ilukirjandustekste, nende lugemist väärtustada ning arendada teose mõistmist toetavaid oskusi. Kirjanduse õpitulemused ja õppesisu jagatud nelja valdkonda: lugemine; jutustamine; teksti tõlgendamine, analüüs ja mõistmine; teksti esitus ja omalooming. Õpetajatele on tekstivalikus jäetud vabadus, kuid põhikooli kirjanduse ainekavas on ette antud kindlad teemavaldkonnad, millega tuleb teost valides arvestada: väärtused ja kõlblus, kodus ja koolis, omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus, mängiv inimene, keskkond ja ühiskonna jätkusuutlik areng, kodanikuühiskond ja rahvussuhted ning teabekeskkond, tehnoloogia ja innovatsioon. (PRÕK Lisa 1: 18, 21). Teksti valikul on oluline arvestada ka tasakaaluga: käsitleda nii klassikalist kui ka nüüdiskirjandust, lugeda nii realismi kui ka fantastikat, valida nii proosa-, draama- kui ka luuleteoseid (Org 2010a).

Gümnaasiumi kirjandusõpetus jätkab teksti- ja lugejakeskset lähenemist. Suurem tähelepanu on ilukirjandusteose kui terviku mõistmisel ning eri vaatepunktidel, millest lähtudes teksti analüüsida ja tõlgendada. Tegemist on keskse kultuuri- ja kunstiainega, mille kaudu kujundatakse esteetilisi ja eetilisi tõekspidamisi, rikastatakse väljendusoskust ja arendatakse suhtlusvõimet. Kirjandusõpetus laiendab silmaringi ning annab võimaluse mõista võõrast kogemust. Samuti aitab kirjandusõpetus tagada kultuuri järjepidevust ja ühiskonna jätkusuutlikkust. (GRÕK Lisa 1: 13)

Andrus Org soovitab kasutada kontsentrilist kirjandusõpetust ehk „lähenemisviisi, mille puhul käsitletakse kõrvutavalt kirjandusteoseid (sh luuletusi, proosa- või draamakatkendeid), mis on omavahel seotud näiteks temaatiliselt, kujunditehniliselt, stiililiselt, vormiliselt, žanriliselt, ajaliselt või muu printsiibi alusel“ (Org 2010b). Lisaks kontsentrilisele kirjandusõpetusele saab kirjandusele läheneda võrdlevast aspektist: kõrvutada eesti ja maailmakirjandust, vaadelda nende sarnasusi ning erinevusi žanrites, mõttevooludes, teemades, võrrelda konkreetseid tekste või autoreid (Org 2010d).

Nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis on kirjandusõpetuse üks olulisi rolle väärtuskasvatus, millest on pikemalt kirjutanud Andrus Org (2010c). Väärtuskasvatus tuleb PRÕK-is GRÕK-is esile alusväärtuste, üldpädevuste ja läbivate teemade kaudu. Alusväärtused lähtuvad „Eesti vabariigi põhiseadusest“, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonist, lapse õiguste konventsioonist ja Euroopa alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest. Alusväärtused on gümnaasiumis ja põhikoolis samad:

„Alusväärtustena tähtsustatakse üldinimlikke väärtusi (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlikke väärtusi (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus).“ (PRÕK § 2 lg 3, GRÕK § 2 lg 3)

Õpilase arengu mitmekülgselt toetamiseks on põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas sõnastatud üldpädevused ja läbivad teemad. „Üldpädevused on ainevaldkondade ja õppeainete ülesed pädevused, mis on olulised kodanikuks kasvamisel“ (PRÕK § 4 lg 3, GRÕK § 4 lg 2). Kirjandustundides tuleb tegeleda järgnevate üldpädevustega: kultuuri- ja väärtuspädevus; sotsiaalne ja kodanikupädevus; enesemääratluspädevus; õpipädevus; suhtluspädevus; matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogialane pädevus; ettevõtlikkuspädevus, digipädevus (PRÕK § 4 lg 4, GRÕK § 4 lg 3).

„Läbivad teemad on üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade lõimingu vahendiks ning neid arvestatakse koolikeskkonna kujundamisel. Läbivad

teemad on aineülesed ja ühiskonnas tähtsustatud ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada“ (PRÕK § 14 lg 1, GRÕK § 10 lg 1). Kirjandustundides saab käsitleda kõiki järgnevaid läbivaid teemasid: elukestev õpe ja karjääri planeerimine; keskkond ja jätkusuutlik areng; kodanikualgatus ja ettevõtlikkus; kultuuriline identiteet; teabekeskkond; tehnoloogia ja innovatsioon; tervis ja ohutus; väärtused ja kõlblus (PRÕK § 14 lg 3, GRÕK § 10 lg 3).

Eeltoodud alusväärtused, üldpädevused ja läbivad teemad on Andrus Oru sõnul „arutluslikud kontsentrivid, millest ei pääse ka kirjandustundides“ (Org 2010d). Teost lugedes puutuvad õpilased kokku nii üldinimlike kõlbeliste, ajajärgu sotsiaalsete kui ka kultuuriliste väärtustega. Selline kokkupuude „kujundab nii õpilase kõlbelisi tõekspidamisi, sotsiaalseid hoiakuid ja käitumismustreid, suhtumist kirjandusse kui kunstiloomingusse ja kirjanikku kui loojasse kui ka kultuuridentiteeti“ (Org 2010d). Nii aitab kirjandusõpetus õpilastel arutleda ühiskondlike ja isiklike väärtusküsimuste üle ja mõista väärtussüsteeme, mis jäävad sõnade ja tegude taha. Õpilastel tekib võimalus ennast paremini mõista ning oma käitumist põhjendada. (Org 2010d)

Sellist lähenemisviisi võib nimetada ka transdistsiplinaarseks lõiminguks, mis hõlmab õppekava läbivaid printsiipe, sh alusväärtusi, üldpädevusi ja läbivaid teemasid. Kirjandusõpetust tuleb ka horisontaalselt lõimida, st luua seoseid teiste ainetega. Näiteks kirjandus ja eesti keel on lõimitud tekstikeskse lähenemisviisi ja keeleliste osaoskuste arendamise kaudu. „Kirjanduse lugemine ja käsitlemine tundides avardab õpilase kultuuri- ja elukogemust, rikastab sõnavara, soodustab kirjandushuvi, lugejavõimete ja isiksuse arengut.“ (Org 2010e) Horisontaalse lõimingu olulisust rõhutab ka gümnaasiumi riiklik õppekava: „Kultuuriloolise tausta konkretiseerimiseks on vaja kirjanduse kõrval osutada teistelegi õppeainetele: ajaloole, ühiskonna- ja inimeseõpetusele, geograafiale, muusikale, kunstile, filosoofiale jt.“ (GRÕK Lisa 1: 13)

Seega on kirjandusteose mõistmine seotud teistes ainetes õpituga ning olulise tähtsuse omandavad õpilase eelteadmised. Kirjandustunnis saab õpetaja rääkida teoses kujutatud maailmast ja sündmuste taustast, mis mõjutasid kirjaniku loomingulisi valikuid. Sisse

saab tuua võrdluse tänapäevaga, et õpilane mõistaks enda ja loetu seoseid. Teksti analüüsid ja selle kohta küsimusi koostades tuleb arvestada ilukirjandusteksti kolme tasandiga: tekstisisene, tekstiväline ja lugejast lähtuv.

3.2. Proosateksti analüüsi tasandid

Klassikalise analüüsi järgi saab iga teksti tõlgendades vaadata kolme tasandit: autorit, teksti ja lugejat. Autorikeskse lähenemise puhul seotakse teose tähendus autori kavatsustega ning toimuvat tema elulooliste faktidega. Teosekeskses lähenemises vaadatakse teost kui iseseisvat tervikut, analüüsitakse sündmustikku, tegelasi, teose kompositsiooni ja ideestikku. Lugejakeskses lähenemises tekib teose tähendus alles lugeja ja teksti koosmõjul. (Annus 2011: 141)

Lugeja rolli olulisuse tõi välja Roland Barthes 1968. aastal essee „Autori surm“, kus ta väitis, et „lugeja sünni hinnaks on Autori surm“ (Barthes 2002: 125). Temalt pärineb idee, et teoses toimuv ei ole autori elu autobiograafiline projektsioon (samas, 30–38), seega ei pea teose analüüsimisel arvestama autoriga ning teose mõistmiseks ja sellega suhestumiseks ei pea teadma tema elulugu. Siiski ei saa autorit teosest täiesti lahutada, sest autor annab edasi oma kaasaega ning tegeleb ajastuspetsiifiliste probleemidega. Samuti seab ajastu mõttemaailm piirid sellele, mida autor kirjutab. (Annus 2011: 143–146) Teksti tõlgendamisel saame autorikesksuse asemel pigem rääkida tekstivälisest maailmast, millesse kuulub ka autor.

Lugejakeskses lähenemises on olulised lugemisnauding ja teose mõju lugejale. Barthes (2002: 137–138) toob teksti ühe funktsioonina välja mõnu. Lugemisnauding tekib mängust lugeja ootustega ning sooviga rohkem teada saada, kuigi see tähendab teose ehk naudingu lõppu. Romaanid, mis toovad lugejale selguse ja rahulolu, korrastavad tema maailma. On ka teoseid, mis teevad vastupidist ehk võõritavad lugejat ja ning tekitavad negatiivseid emotsioone. (Annus 2011: 154–155) Teose lugejakesksel tõlgendamisel lähtutakse teksti sisse kirjutatud lugemismudelist, isiklikust elukogemusest, tõlgenduskogukonnast (sarnaste eluvaadetega inimesed, sõbrad,

sugulased), põlvkondlikust ootushorisonidist (ühe põlvkonna ootused ja eeldused teosele). (Annus 2011: 149–151; Lepik ja Kess 2015: 61–68)

Tekstikesksel lähenemisel tegeletakse teksti eri tasanditega ehk tekstisisese maailmaga. Teksti analüüsidest tuleb esmalt vaadata, kuidas tekst on üles ehitatud ja kelle vaatepunktist sündmusi esitatakse. **Jutustaja** vahendab sündmustikku, tema kaudu tuuakse tegevus ja tegelased lugejani. Tavaliselt on proosateoses jutustajatekst ja tegelastekst (dialoog), kuid tänapäeval on teoseid, kus esineb ainult jutustajateksti, või kui jutustaja ja tegelane on segunenud, siis nimetatakse seda siirdkõneliseks jutustamisviisiks. Tekst jaguneb traditsiooniliseks narratiiviks ja siirdkõneks (Pedutševa 1996: 215, viidatud Väljataga 2010 järgi). Traditsioonilise tüübi alla kuulub esimeses ja kolmandas isikus jutustaja. Esimese puhul esineb jutustaja tegelasena, teisel puhul ei kuulu jutustaja tekstimaailma. Esimeses isikus jutustaja (mina-jutustaja) on subjektiivne ja tema vaatepunkt piiratud, seetõttu ei saa kõike tema vahendatut võtta tõena. Kolmandas isikus jutustaja (tema-jutustaja) ideid saab enamasti võtta tõena ehk fiktsionaalsete faktidena. (Väljataga 2010)

Jutustaja vaatepunkt võib olla 1) hinnanguline ehk esitada autori, jutustaja enda või tegelase väärtusi ja hinnanguid; 2) fraseoloogiline ehk sõltuda keelekasutusest ja sõnade valikust; 3) ajalis-ruumiline ehk näidata eri aegu ja kohti, kus tegevus toimub; 4) psühholoogiline ehk näidata tegelase mõtteis ja tunnetes toimuvat (Lepik ja Kess 2015: 89–90).

Peale vaatepunktide saab uurida teose ülesheitust ehk **kompositsiooni**. Siia alla käivad kirjandusteose **süžee** (sündmused tekstis esinemise järjekorras) ja **faabula** (sündmused nende toimumise ajalises järjekorras), kusjuures konkreetsetes teoses ei pruugi need kattuda. Teiseks iseloomustab teose sündmustikku tegevusaeg ja -koht. Kirjandusteosel võib olla sündmusi tutvustav ja sissejuhatav **raamjutustus**. Põnevust hoiavad üleval **konfliktid** (vastuolud) ja **intriigid** (vastuoludest ajendatud pingeline tegevuse kulg). Üldiselt järgivad proosateosed tavapärase skeemi: lugu algab sissejuhatusega, teema arendus viib haripunkti, pärast mida jõutakse lõpuks lahenduseni. (Annus 2011: 170–173; vt ka Väljataga 2015: 31–44)

Kompositsioonist eraldi võib käsitleda teose temaatikat, probleemistikku ja ideestikku. Kui esineb moto (teisest teosest võetud juhtmõte), siis ka seda. (Annus 2011: 179) **Teema** väljendab seda, millest teos räägib. Teemad võivad olla konkreetsed või hoopis abstraktsed, põhiteema on tavaliselt üldistus. Teose **probleem** on elust lähtuv üldine küsimus. **Idee** väljendab suhet teemasse, seda mida teema kohta öeldakse. Teose ideed aitab leida küsimus *Mida on autor tahtnud oma teosega öelda?*. Kuid tuleb silmas pidada, et aja jooksul teose tõlgendused muutuvad ja seetõttu ei saa alati autori kavatsusi ainuõigeks pidada. Teemast väiksem tähendusüksus kirjandusteoses on **motiiv**, korduvaid motiive nimetatakse juhtmotiivideks, mis võivad muutuda **sümboliteks**. (Väljataga 2014: 31–36)

Enamik tekste sisaldavad nii jutustajat kui ka **tegelast**. Tegelased jagunevad pea-, kõrval- ja episoodilisteks tegelasteks. Nad võivad esindada kindlat inimitüüpi, neil võivad olla ka prototüübid. Tegelased saab jagada muutumatuteks või muutuvateks, lamedateks või sügavateks (esimesed on lihtsakoelised ja muutumatud figuurid, kes juhinevad tihti vaid ühest ideest; teised on aga keerulised ja arenevad karakterid, keda on üksikasjalikult kirjeldatud). (Annus 2011: 165–169) Tegelasi saab jagada ka ühe- või mitmemõõtmelisteks: esimesed esindavad mingit omadust või nähtust, teise puhul avaldub mitmekülgne isiksus. Samuti võib tegelasi jagada avatuteks, kelle motiivid on mõistetavad, ja suletuteks, kelle käitumine on mitmeti tõlgendatav ja raskesti mõistetav. (Saro 2011: 113–114).

Tegelaste analüüs keskendub kolmele aspektile: psühholoogilisele, sotsiaalsele ja kujundlikule. Samuti analüüsitakse tegelasi vastavalt nende suhetele loo jutustajaga, iseendaga, teiste tegelastega ja ümbritseva maailmaga. Need suhtetasandid annavad tegelasest igakülge ülevaate. (Annus 2011: 165–169)

Teksti analüüsis tuleb tähelepanu pöörata kirjandusteose **stiilile**. „Stiili mõiste tähistab tavaliselt väljenduvahendite korrastatust ehk sõnastusstiili; üldisemalt aga autori, ajastu, kunstivoolu ühtset loome- ja maailmanägemisviisi, mis väljendub teose igal tasandil – nii sisus kui ka keelekasutuses“ (Merilai 2011: 25). Stiili analüüsis võib tähelepanu pöörata kirjandusteksti järgmistele omadustele:

- kirjaviis – erinevus kirjakeelest;
- kõla – häälikukordused, kindel rütm;
- sõnavara – liht- ja liitsõnade vahetamine, keelekasutuse erijooned, nt ametlik või argine, kirjeldav või hinnanguline, üldine või spetsiifiline, murde- ja võõrsõnad;
- lause – selle pikkus ja tüüp, küsi-, hüü- ja käsklused;
- lauseliikmed – põhisõna täiendid, määrused, öeldised;
- kõla-, kõne- ja lausekujud. (Väljataga 2015: 50–51)

Teose puhul mängib rolli ka **žanr** ehk sarnastel alustel kirjandusteoste liigitamine. Žanri aluseks võib olla ühine teema, tundehoiak, vorm, eesmärk, maht, adressaadi vanus. Žanriga on tegemist siis, kui kirjanikud teadlikult kirjutavad sarnastel alustel teoseid. Samuti tekitab kindlas žanris teos lugejas ootusi. (Väljataga 2014: 27)

Eeltoodu põhjal koostas tabeli tasanditest, millele teksti analüüsis keskenduda ning mida saab küsimuste koostamisel kasutada kirjandusteoreetilise alusena.

Tabel 1. Proosateksti analüüsimise kolm tasandit

Tekstiväline maailm	Tekstisise maailm	Lugeja
<ul style="list-style-type: none"> • autor ja tema looming • intertekstuaalsus • metatekstit • teose ajastukontekst (kultuur, keel, ajalugu, filosoofia) 	<ul style="list-style-type: none"> • tegelane • teema, probleem ja idee • narratiiv • aegruum • kompositsioon • keele- ja kujundikasutus • stiil • žanr 	<ul style="list-style-type: none"> • väärtused • elulisus • tõlgenduskogukond • põlvkondlik ootushorisont • emotsioonid • kogemused

Tekstivälise maailma analüüsimisel lähtuvad küsimused seega autorist ja teda ümbritsenud maailmast, olulised on ka metatekstit ja intertekstuaalsus. Tekstivälise maailma analüüsimine annab võimaluse lõiminguks teiste õppeainete ja kunstiliikidega, aga ka alusväärtuste käsitlemiseks. Tekstisest tasandite juures keskendutakse tekstile ja selle narratiivile. Olulised on sündmustik ja tegelaskond. Uurimisobjektiks on veel aegruum, kompositsioon, temaatika ja ideestik, stiil, keele- ja kujundikasutus. Keele- ja

stiilianalüüs võimaldab lõimida kirjandust eesti keelega. Teose süžee ja tegelaste kohta küsimusi esitades saab suunata õpilasi arutlema väärtuste, üldpädevuste ja läbivate teemade üle. Sellisele kvalitatiivsele arutelule lisab sügavust lugeja isikliku tasandi sissetoomine, mis laseb õpilasel väljendada oma emotsioone, siduda loetut oma kogemustega, arendada ja mõista oma väärtusi.

3.3. Küsimused kirjandusteksti analüüsimisel

Küsimuste koostamisel tuleb silmas pidada alapeatükis 3.1. kirjeldatud kirjandusõpetuse kontseptsiooni ja lähtuda kirjandusõpetuse eesmärkidest, õppekava alusväärtustest, üldpädevustest ja läbivatest teemadest. Proosatekstide käsitlemisel on oluline silmas pidada nüüdisaegse kirjandusõpetuse aluspõhimõtteid (vt alapeatükk 3.1) ning erinevaid tekstitasandeid (vt alapeatükki 3.2.).

Küsitlemine on hea viis teksti mõistmiseks, hea lugeja esitab pidevalt küsimusi, nii tekib tekstiga dialoog, mille käigus toimub sügavam arusaamine (Draper 2010). Teksti mõistmisel ja analüüsimisel peavad küsimused olema toetavas rollis ning ei tohi segada mõistmist ega hajutada tähelepanu. Wolfi jt (1996) õpetajakoolituse tudengitega tehtud uurimusest selgus, et otsesed arusaamist nõudvad küsimused võivad segada funktsionaalset lugemisoskust ja ei kutsu õpilasi tekstist rääkima. Kõrgema taseme küsimused aitavad õpilastel luua tõlgendusi, mida nad saavad oma reaalse eluga siduda. (Wolf jt 1996)

Õpilased omandavad materjali paremini, kui teksti sees on küsimusi, kuid miinusena tuuakse välja, et siis ei pöörata tähelepanu üldpildile, vaid keskendutakse küsitule (Gall 1984: 44). Pilve Kängsepp (2014) jõudis oma doktoritöös järeldusele, et liiga keeruka teksti puhul mõjub järelduslike küsimuste küsimine nõrgema lugemisoskusega õpilastele negatiivselt, aga üldiselt aitavad järelduslikud küsimused tugevamatel õpilastel loetut töödelda ja taustteadmistega siduda. (Kängsepp 2014)

Küsimusi esitatakse enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist. Tekstile eelnevad küsimused aitavad tuua välja tekstiga seostud ideid ja seada lugemisele eesmärk. Enne

lugemist võib teha ennustusi ja võrrelda teksti teiste sarnaste tekstidega. Küsimused lugemise ajal aitavad lugejal üle korrata, mis on seni juhtunud, ja kinnitada või ümber lükata varasemaid ennustusi. Saab hinnata teksti kriitiliselt ja luua sellega isiklikke sidemeid, samuti võrrelda oma lugemiskogemust teistega ning samal ajal jälgida, kas tekstist saadakse aru. Hea on teha mõttes skeeme, et paremini teosest aru saada. (Draper 2010: 5–8; Witter 2012: 68–69)

Draperil (2010: 5) on kokkuvõtlik tabel küsimuste kohta enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist koos näidisküsimustega, mida on siinses magistritöös lühendatud (vt tabel 5). See tabel pakub õpetajale küsimusi ja strateegiaid, mida saab õpilastege teksti paremaks mõistmiseks kasutada.

Tabel 2. Küsimused enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist (Draper 2010: 5)

Enne lugemist	Lugemise ajal	Lugemise ajal ja pärast lugemist
<p>Tee selgeks lugemise eesmärk ja tekstiga seotud eelarvamused, vali tekst ja tutv sellega, aktiveeri oma eelteadmised, ennusta.</p> <p><i>Mida ma juba tean?</i></p> <p><i>Mida ma soovin teada?</i></p> <p><i>Mida ma peaks teadma?</i></p> <p><i>Ma arvan, et...</i></p> <p><i>Mis on mu lugemise eesmärk?</i></p> <p><i>Mida on mul sellest tekstist vaja?</i></p> <p><i>Mida see tekst minult nõuab?</i></p> <p><i>Mis strateegiaid ma järje pidamiseks ja asjade meenutamiseks kasutan?</i></p>	<p>Tähenduse leidmiseks kasuta järgmisi strateegiaid: loo seoseid, vali välja oluline info, esita küsimusi, visualiseeri, võta kokku, ennusta, sünteesi, hinda, jälgi asjadest arusaamist ja vajadusel tee muudatusi.</p> <p><i>Kas see on loogiline?</i></p> <p><i>Ma arvan, et...</i></p> <p><i>See meenutab mulle ...</i></p> <p><i>Ma arvan, et..., sest...</i></p> <p><i>Mul on vaja vastust järgmisele küsimusele...</i></p> <p><i>Mis on autori kavatus?</i></p> <p><i>Miks ma nii tunnen?</i></p> <p><i>Kuidas loetu läheb kokku sellega, mida ma juba tean?</i></p>	<p>Hinda teksti, reflekteeri selle üle.</p> <p><i>Miks autor selle teksti kirjutas?</i></p> <p><i>Kelle arvamused on esindatud?</i></p> <p><i>Kelle arvamused on puudu?</i></p> <p><i>Mida uut ma teada sain?</i></p> <p><i>Kui peaksin kellelegi loetust rääkima, siis mida ma ütleks?</i></p> <p><i>Kuidas ma selle info meelde jätan?</i></p> <p><i>Mida ma selle infoga teen?</i></p> <p><i>Kas mul on vaja näha teist perspektiivi?</i></p>

Teksti mõistmisel ja analüüsi raskusastme märkamisel on abiks küsimuste hierarhiad ja taksonoomiad. Üheks selliseks on George Hillocksi hierarhia, mille alusel õpetaja saab oma õpilaste oskusi ja arengut jälgida. Tema küsimused on järgmised:

- **otse tekstist:** *kas õpilane mäletab öeldud informatsiooni?*
- **põhidetailid:** *kas õpilasele jääb oluline sisudetail pärast üht mainimist meelde?*
- **alustekstist tulenevad suhted:** *kas õpilane oskab erinevat informatsiooni kokku panna?*
- **lihtsad vihjatud suhted:** *kas õpilane oskab teha järelduse, mis ei lähtu ainult alustekstist?*
- **keerulised vihjatud suhted:** *kas õpilane oskab märgata olulisi detaile ja teha oma järeldusi?*
- **autori üldistus:** *kas õpilased saavad aru, kuidas tekst on seotud reaalse maailmaga?*
- **struktuurist lähtuvad üldistused:** *kuidas struktuur loob tähendust?* (Hillocks, viidatud Witter 2012: 128–129 järgi)

Kui rõhutada **lugejakeskset lähenemist**, siis sobivad kirjandustundi metakognitsiooni edendavad ehk õpilase lugemisstrateegiatele keskenduvad küsimused:

- *Millist strateegiat kasutan enne, kui ma loen, kuidas see aitab mul teksti mõista?*
- *Kuidas aktiveerin oma varasemad teadmised ja kogemused?*
- *Kuidas aitan endal informatsiooni meenutada?*
- *Kas saan valida välja olulised detailid?*
- *Kas ma loen uuesti üle, millal ja miks? Millal on mõttekas ainult sirvida?*
- *Mida teen, kui olen sattunud segadusse?*
- *Kas ühendan oma kogemused leotuga? Kuidas see mind aitab?*
- *Keda selles tekstis esindatakse? Kelle hääl või vaatepunkt on puudu?*
- *Kas info on uus ja täpne? Kas vajan teist vaatepunkti?*
- *Mis on autori kavatsus?*
- *Mida see tekst mulle tähendab?*
- *Kuidas saan selle teksti tähendusest aru?* (Draper 2010: 10)

Lugejakeskse lähenemise puhul tuleb küsida ka lugemismulje kohta: *Mis sulle teoses meeldis? Mis jäi meelde? Mis oli selles teoses niisugust, mida sa varem polnud kohanud?* (Annus 2011: 157). Lugemiselamust aitavad mõtestada ka fantaseerimisele suunatud küsimused, näiteks *Mida tahaksid teoses muuta? Mis oleks kui...?*. Sellise lähenemise puhul tuleb paluda õpilasel oma väiteid ja arvamusi põhjenda, sest siis tunnetab ja seostab ta teksti paremini. (Witter 2012: 128–131)

Autorikesksel lähenemisel küsime autori ja teda ümbritseva maailma kohta. Näiteks *Mida on autor tahtnud oma teosega öelda? Millised olid tema loomistingimused (kus teos valmis, kui pika aja jooksul)? Kuidas peegeldub teoses kirjaniku elukogemus (lapsepõlv, haridus, kodu jms)?* (Annus 2011: 143):

Tekstikeskse lähenemise puhul on olulised viisid, kuidas saame teost ja selles toimuvat analüüsida. Küsimusi saab esitada vaatepunkti, tegelaste ja ideestiku kohta. Epp Annus (2011) on esitanud ülevaade võimalikest küsimustest (vt tabel 6).

Tabel 6. Epp Annuse tekstikeskse analüüsi küsimused (Annus 2011: 163, 166–169, 179)

<p>Vaatepunkti küsimused:</p> <p><i>Kas teoses avalduvad erinevad vaatepunktid? Kuidas tegelaste vaatepunkte kasutatakse, kas jälgitakse vaid tegelase pilku või edastatakse ka tegelase mõtteid ja tundeid? Milliste tegelaste vaatepunktist esitatakse tegevust sagedamini? Kellele ei anta üldse „vaatamisõigust“? Kelle silmade läbi nähakse olulisemaid sündmusi?</i></p>
<p>Tegelase analüüsi küsimused:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psühholoogiline aspekt: <i>Milline on tegelase siseelu: millised mõtted, soovid ja lootused suunavad tema käitumist?</i> • Sotsiaalne aspekt: <i>Milline on tegelase ühiskondlik positsioon (amet, elukoht, varanduslik seisukord, klassikuuluvus)?</i> • Kujundlik aspekt: <i>Mida ütleb tegelase nimi tegelase kohta? Mida kõneleb tegelase välimus ta maailmavaate kohta?</i> • Tegelase suhe loo jutustajaga: <i>Kuidas esitab jutustaja tegelast? Kas jutustaja valgustab tegelase siseelu või näitab teda vaid tegevuses? Millistest tegelase elu tahkudest teoses juttu tehakse, milliseid välditakse? Kas jutustaja esitab tegelase koondportree? Kui jah, siis pööra sellele erilist tähelepanu. Kuidas kohtub lugeja tegelasega esimest korda, kuidas saa lugeja tegelase kohta edasisest informatsiooni?</i> • Tegelase suhe iseendaga: <i>Milline on tegelase enesehinnang? Kas tegelane on enesekeskne või huvitab pigem teistest inimestest? Kas ta tegeleb eneseanalüüsiga ja teadvustab endale oma käitumise motive? Milline on tegelase suhe oma mineviku ja tulevikuga?</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Tegelase suhe teiste tegelastega: <i>Kuidas suhtub tegelane teistesse tegelastesse? Mida märkab tegelane teiste tegelaste juures? Mida saab tegelase kohta järeldada tema tutvusringkonna põhjal? Kuidas suhtuvad temasse teised tegelased? Millise mulje ta jätab? Kelle vaatepunktist tegelast näidatakse?</i> • Tegelase suhe ümbritseva maailmaga: <i>Kuidas suhtub tegelane teda ümbritsevasse maailma? Kas ta elab loojana või tarbijana? Milliseid võimalusi näeb tegelane maailmas? Mida märkab tegelase pilk ümbritsevad maailmas?</i>
<p>Ideestiku küsimused: <i>Milline on teose pealkiri? Kas see annab mingi viite teose mõistmisel? Kas teosel on motot? Mida on autor tahtnud motoga öelda? Millised on romaani põhiteemad? Milles seisneb konflikt romaanis? Millised on romaani olulisemad stseenid või kõige olulisem stseen? Miks see stseen on oluline? Analüüsi romaani põhitegelasi. Milliseid küsimusi romaan esitab? Milliseid vastuseid pakub romaan esitatud küsimustele?</i></p>

McMahon (2009) koostas teose analüüsimise põhiküsimused, mis keskenduvad tegelase motiividele, teose struktuurile ning hinnangu andmisele (vt tabel 7). Selline lähenemine äratas õpilastes huvi ja viib nad sügavama mõistmiseni. Õpetaja saab neid küsimusi kasutada tööülesannete ja töölehtede koostamiseks.

Tabel 7. McMahon (2002: xx) põhiküsimused teose analüüsimiseks

Küsimused motiividest	
1. TEGU	<i>Mida tegelane teeb?</i>
2. SITUATSIOON	<i>Kuidas tegelane mõistab situatsiooni, milles ta tegutseb?</i>
3. AGENT ehk TEGIJA	<i>Mis on tegelase üldine moraal (iseloorm, temperament, väärtused, harjumused, uskumused, tunded jne)?</i>
a) TEGELASE MORAAL	
b) ENDA MÕISTMINE	
4. EESMÄRK	<i>Mida tegelane selle tegevusega kavatseb, mida ta tahab saada või saavutada?</i>
5. SUHTUMINE	<i>Milliste tunnetega, millisel viisil tegelane tegevuse läbi viib (innukalt, innuta, vastumeelselt jne)?</i>
Küsimused, mis sobivad iga teksti analüüsiks	
Mis käib millega kokku?	Tuvastamine, seostamine

Mis on mille vastu?	Kontrast, vastuolu, konflikt
Mis järgneb millele?	Kulgemine, järjestus
Mis saab milleks?	Muutus, transformatsioon
	<i>Mida tegelane on õppinud? Kuidas on asjad teose lõpus teisiti, kui nad olid teose alguses?</i>
Hindavad küsimused	
TÕDE	<i>Kas tegelase arusaam oma olukorrast on tõene või väär ja miks? Mis moel on see tõene (täpne, adekvaatne, põhjendatud/kehtiv) ja miks? Mis moel on see väär (ekslik, ebapiisav, põhjendamatu) ja miks?</i>
HEADUS	
a) TEGELASE MORAAL	<i>On tegelane hea või halb inimene ja miks? Mil moel on tegelane hea ja miks? Mil moel on tegelane halb ja miks?</i>
b) TEGU	<i>On see tegu hea või halb ja miks? Mil moel on see tegu hea ja miks? Mil moel on see tegu halb ja miks?</i>
Tegija eesmärgid	<i>On need head või halvad ja miks? Mil moel on need head ja mil moel halvad? Põhjenda.</i>
Teo tagajärjed	<i>On teo tagajärjed head või halvad? Miks? Mil viisil on teo tagajärjed head ja mil viisil halvad? Põhjenda. Kas tegijat peaks nende tagajärgede eest kiitma? Miks ja miks mitte? Kas tegijat peaks tagajärgede tõttu süüdistama? Miks ja miks mitte?</i>

Hindamisküsimused sobivad tundides väärtuskasvatusega tegelemiseks. Samuti arendavad need õpilase argumenteerimisoskust, sest on vaja tuua põhjendusi.

Kirjandusõpetuses sobivad küsimuste koostamise aluseks ka Andersoni ja Kratwohli moderniseeritud kognitiivse taksonoomia sisumõõde ja kognitiivse taksonoomia protsessid (vt alapeatükk 1.1., tabel 1 ja 2). Koostasid Andersoni ja Kratwohli (2001: 67–68) põhjal ja Krulli (2018: 337) tõlkele toetudes kirjanduslike näidisküsimustega kognitiivse taksonoomia protsesside tabel, mis aitab õpetajal eri taseme küsimusi lihtsamalt sõnastada (vt tabel 8).

Tabel 8. Andersoni ja Kratwohli kognitiivse taksonoomia protsesside alusel koostatud kirjanduslike küsimuste tabel

Soorituse ehk kognitiivse protsessi põhikategooria	Alakategooriad	Seletus ja näide
1. Pea meeles (olulise info reprodutseerimine pikaajalisest mälust)	1.1. Äratundmine 1.2. Meenutamine	1.1. Pikaajalisest mälust info üles otsimine, nt oluliste kuupäevade äratundmine. <i>Õpilane tunneb ära Tammsaare "Tõe ja õiguse" peategelased. Õpilane teab kirjandusloos olulisi kuupäevi, näiteks 1525. aastast on teada esimene teadaolev eestikeelne teos.</i> 1.2. Info pikaajalisest mälust kätte saamine, nt oluliste kuupäevade meelde tuletamine. <i>Kes on teose autor? Mis on peategelase nimi? Kus tegevus toimub? Millal tegevus toimub?</i>
2. Saa aru (õppeotstarbelise sõnumi tähenduse kindlakstegemine)	2.1. Interpreteerimine 2.2. Näitlikustamine 2.3. Klassifitseerimine 2.4. Summeerimine 2.5. Järeldamine 2.6. Võrdlemine 2.7. Seletamine	2.1. Selgitamine, parafraseerimine, taasesitamine, tõlkimine. <i>Selgita, mis juhtus kirjandusteose peategelasega. Sõnasta luuletuse peamõte. Mis on teose teema?</i> 2.2. Näitlikustamine. <i>Too tekstist näide, miks tegelane nii käitus.</i> 2.3. Kategoriseerimine. <i>Too välja põhjused, miks tegelane nii käitus. Reasta teose sündmustik ajalises järjekorras.</i> 2.4. Kokkuvõtmine, üldistamine. <i>Kirjuta teose kokkuvõte. Mis oli teose teema? Sõnasta teose põhiidee.</i> 2.5. Olemasolevast infost loogilise järelduse tegemine. <i>Miks tegelane käitus nagu ta käitus?</i> 2.6. Seoste leidmine erinevate ideede vahel. <i>Kuidas on peategelase käitumine seotud teose sündmustega? Kuidas on seotud teose moto ja sisu? Võrdle tegelasi.</i> 2.7. Põhjuse-tagajärje seoste süsteemi loomine. <i>Seleta teose põhjal, miks tegelane käitus nii nagu ta käitus. Kuidas on seotud teose lõpp ja algus?</i>
3. Rakenda (protseduuri rakendamine antud olukorras)	3.1. Sooritamine 3.2. Täideviimine	3.1. Protseduuri rakendamine tuttavas ülesandes. <i>Jätka lugu autori stiilis.</i> 3.2. Protseduuri rakendamine tundmatus ülesandes, nt <i>Leia teosest kõnekujundeid.</i>

4. Analüüsi (materjali jaotamine koostisosadeks, seoste ja struktuuri äratundmine)	4.1. Eristamine 4.2. Organiseerimine 4.3. Omistamine	4.1. Olulise materjali eristamine ebaolulisest ja vastupidi. <i>Too välja teose sõlmpunktid. Mis sündmus oli peategelase arengus kõige olulisem ja miks?</i> 4.2. Kuidas elemendid struktuuri sobituvad või selles funktsioneerivad. <i>Millised peategelase teod viivad teda eesmärgile lähemale? Kuidas kirjaniku stiil teose teemat edasi annab?</i> 4.3. Vaatepunkti, väärtuste, eelarvamuste, kavatsuste leidmine materjalist. <i>Millised olid peategelase eesmärgid? Millised on peategelase väärtused? Mida peategelane kõige rohkem tahab? Mida peategelane peab oma eesmärgi saavutamiseks tegema?</i>
5. Hinda (otsuste langetamine kriteeriumide ja standardite põhjal)	5.1. Kontrollimine 5.2. Kritiseerimine	5.1. Protsessis vasturääkivuste või arutlusvigade leidmine, kas on olemas terviklikkus, kas see on efektiivne. <i>Kas tekst moodustab sinu arvates terviku? Kui edukas oli peategelane oma eesmärgi saavutamisel?</i> 5.2. Ebakõlade tuvastamine sisemiste kriteeriumide ja tulemuse vahel, kas on olemas sisemine terviklikkus, kas toimimisviis on asjakohane. <i>Hinda tegelase käitumise sobivust teatud olukorras. Kuivõrd teoses kirjeldatu on kooskõlas ühiskonnas toimuvaga?</i>
6. Loo (elementide kokkupanemine kooskõlalise terviku või originaalse toote loomiseks)	6.1. Tekitamine (genereerimine) 6.2. Planeerimine 6.3. Produtseerimine	6.1. Kriteeriumide alusel alternatiivsete hüpoteeside püstitamine. <i>Mõtle loole alternatiivne lõpp. Mis oleks kui...?</i> 6.2. Ülesande sooritamiseks plaani loomine. <i>Koosta lühijutu kava. Pane kirja oma tegelase taustainfo. Planeeri fiktsionaalne maailm.</i> 6.3. Toote leiutamine, tulemuse leiutamine. <i>Kirjuta luuletus. Kirjuta lühijutt.</i>

Kirjandusteost on võimalik käsitleda, kasutades näiteks sokraatilist vestlusmeetodit (vt alapeatükk 1.4.). Alapeatükis 1.4 toodud küsimusi võib rakendada nii tegelaste analüüsiks kui ka õpilase lugemisoskuse ja tekstist arusaamise kontrollimiseks. Mõistete ja ideede küsimused, näiteks *Mis on teose põhiidee?*, on osa tekstikesksest analüüsist. Küsimused, nagu *Mida võetakse tekstis iseenesest mõistetavana?* ja *Kuidas andmed saadi?*, aitavad õpilasel kriitiliselt suhtuda sellesse, mida nad loevad, ja analüüsida oma

suhet kirjandusteosega. Sarnaseid küsimusi saab esitada ka diskussioonis, näiteks *Mille põhjal seda järeldad? Too oma järelduse tõestuseks näide teosest.* (vt alapeatükk 2.2.). Diskussiooni läbi viies võib esitada kõiki teose analüüsi ja tõlgendamist puudutavaid küsimusi.

Kirjandusõpetus peaks õpilase viima mõtestatud õppimiseni ehk muutma tema mõtlemist ja maailmavaadet. Samas pakkuma ka huvi ja hoidma motivatsiooni kõrgel. Seepärast saab küsimusi esitada ka lähtudes L. Dee Finki mõtestatud õppimise taksonoomiast (vt alapeatükk 1.4.). Selle taksonoomia kuus tasandit (fundamentaalsed teadmised, rakendamine, seostamine, inimlik dimensioon, hoolimine, õppima õppimine) on kooskõlas kirjandusõpetuse kontseptsiooni ja proosateose analüüsimise tasanditega. Tekstivälise maailma puhul on esikohal fundamentaalsed teadmised ja seostamine. Saab küsida autori, kirjandusloo ning muude intertekstuaalsete seoste kohta. Tekstisisese tasandi, eriti tegelaste analüüsi puhul on võimalik esitada küsimusi kõigi tasandite kohta. Lugejast lähtudes on esikohal inimlik dimensioon ja hoolimine.

See alapeatükk andis ülevaate küsimustest, mida esitada kirjandusteose käsitlemisel. Õpetaja saab ise valida, millist lähenemist ta konkreetse ülesande sooritamiseks või idee edasiandmiseks kasutada tahab. Silmas tuleb pidada tänapäeva kirjandusõpetuse üldkontseptsiooni ning õppe- ja ainekavades ettenähtud õpiväljundite saavutamist.

4. Proosateose analüüs: küsimuste sõnastamise ja esitamise näited

Küsimuste sõnastamine ja esitamine peavad olema tunni loomulikud osad. Selle saavutamiseks tuleb mõlemat oskust harjutada. Järgnevates alapeatükkides esitan kahe kirjandusteose näidisanalüüsi koos küsimuste ja töölehtedega. Nii tekib näidisülesannete kogu, mida õpetaja saab küsimuste sõnastamisel ja töölehtede koostamisel eeskujuks võtta. Töölehtede komplekteerimisel tegin valiku alapeatükis 3.3. esitatud võimalikest lähenemistest, mis sobivad nende proosateoste käsitlemiseks ning lähtuvad proosateose analüüsi kolmest tasandist ning kirjandusõpetuse kontseptsioonist. Valisin erinevaid küsimusi ja visualiseerimise võimalusi, et anda küllaltki lai ülevaade töölehtede koostamise võimalustest.

Analüüsin Ursula Poznanski noorsooromaani „Erebos“¹ (2010, ee 2014) ja Orson Scott Cardi romaani „Enderi mäng“ (1985, ee 2000 ja 2013). Valisin need teosed sarnase temaatika alusel, et oleks võimalik rakendada näiteks teemapõhist õpet. Samuti saab nende teoste põhjal õpetada proosateksti analüüsimist ja tõlgendamist. Oma rolli mängis ka see, et need romaanid võimaldavad tegeleda mitmekülgset väärtuskasvatuse ja õpilaste maailmavaate arendamisega. Võimalikud küsimused on sõnastatud nii analüüsi juures kui ka töölehtedel. Näisisanalüüsides on küsimuste koostamisel pidasin silmas õppekava üldpädevusi ja läbivaid teemasid. Töölehtede koostamise põhimõtteid ja eesmäärke selgitan eraldi alapeatükis 4.3. Töölehed on esitatud magistritöö lisas.

4.1. „Erebose“ analüüs ja võimalikud küsimused

Ursula Poznanski (s 1968) on austria kirjanik, kes alustas kirjutamist varases nooruses. Ülemaailmse edu saavutas Poznanski noorsooromaaniga „Erebos“ (2010), mida on tõlgitud 30 keelde. Poznanski sai selle romaani eest 2011. aastal olulise Saksa Noorsookirjanduse auhinna. Pärast „Erebost“ on Poznanskist saanud üks Saksamaa

¹ Analüüsis ja töölehtede tegemisel on kasutatud Elli Kõivu ja Kristiina Metsanurga “Kirjanduse didaktika” kursuse lõputööd “Ursula Poznanski “Erebos”: õpetajakonspekt ja töölehed” (2018, käsikiri).

edukamaid noorsookirjanikke. Ta on kirjutanud raamatuid ka lastele ja täiskasvanutele. Eesti keeles on temalt ilmunud veel romaan „Kihid“ (2016). 2019. aasta augustis ilmub „Erebose“ järg „Erebos 2“ (Loewe 2015 ja 2019, Tiritamm 2015, Rahva Raamat a, b).

„Erebos“ on žanrilt noortele suunatud põnevik, mis räägib sellest, kuidas reaalsus ja arvutimäng lahutamatult segunevad, moodustades omamoodi liitreaalsuse, ning noored ei mõista enam oma tegude tagajärgi. Raamatu tagakaanel on tekst: „EREBOS ON MÄNG. / Ta jälgib sind, / räägib sinuga, / premeerib sind, / kontrollib sind, / ähvardab sind. // Erebose on üks eesmärk: / ta tahab tappa.“ Selline tekst tekitab lugejas põnevust ning vihjab kohe Erebose tegelikele eesmärkidele, millest raamatu tegelased saavad alles hiljem teada. Ka raamatu tutvustus annab teada peamisest konfliktis inimese ja mängu vahel:

„Ühes Londoni koolis levitatakse arvutimängu nimega Erebos. Need, kes seda mängivad, satuvad sõltuvusse. Mängu reeglid on karmid: mängijal on ainult üks võimalus võita, seejuures peab ta mängima üksinda, rääkida Erebosist kellelegi teisele on keelatud. Kuid ülesanded, mida arvutimäng mängijatele jagab, peab täitma reaalses maailmas. Nii põimuvadki väljamõeldis ja tegelikkus. Ja ühel päeval käsib mäng Nikil tappa inimene...“
(Rahva Raamat b)

Autori ja teose tutvustus on määratletavad tekstivälise informatsioonina. Kuna nüüdisaegne kirjandusõpetus on teksti- ja lugejakeskne, siis pole analüüsi fookuses autori omaeluloolised seigad ega ka ajastuomane ühiskondlik-kultuuriline kontekst.

Siiski tuleb lugejal silmas pidada mõningaid kultuuriloolisi asjaolusid ja tekstidevahelisi suhteid, et romaanist paremini aru saada. Nimelt on teose ja selles figureeriva mängu pealkiri „Erebos“ pärit vanakreeka mütoloogiast, kus see tähistab pimeduse ja kättemaksu jumalat (Atsma 2017a). Antiikmütoloogiast pärinevad järgmiste tegelaste nimed: Hemera (Erebose tütar ja päeva jumalanna (Atsma 2017b)), Chairon (Erebose poeg, paadimees, kes viib üle Styxi jõe (Britannica 2012)) ja Atropos (üks kolmest Saatusest (Britannica 2016)). Teoses mainitakse ka tuntud vanakreeka skulptuuri „Laokooni grupp“. Kõikide nimede tähenduste ja nende kultuuriloolise tausta tundmine aitab lugejal hõlpsamalt teost mõista. Näiteks valib üks peategelastest enda avatari

nimeks Hemera, teades, et hakkab mängule ehk Erebosele vastu. Tegemist on valguse ja pimeduse võitlusega. Samuti võib kontekstuaalselt tõlgendada seda, et tegevus toimub Londonis, mainitud on kindlaid paiku ja tänavaid, kus tegelased liiguvad. (**Vt tööleht nr 1**)

Töölehe väliselt võib teose intertekstuaalset konteksti analüüsida järgmiste küsimuste toel:

- *Kas sama nimega tegelast esineb kuskil mujal?*
- *Millised kohad raamatust on sulle tuttavad? Millised esinevad päris maailmas?*
- *Kuidas koht raamatus on seotud kohaga reaalses maailmas?*
- *Millise teose või filmiga seda romaani võrdleksid?*
- *Mida see teos sulle meenutab?*
- *Kas tead veel sarnaseid mängu nagu „Erebos“?*

Kuigi viimased küsimused liigituvad juba lugejakeskseteks, on need siiski seotud laiema kultuuriloolise kontekstiga, kus lugeja varasemad teadmised aitavad seoseid märgata.

Teose põhiteema on reaalsuse piiride hajumine ja seeläbi inimlike väärtuste kaotamine ehk lihtsamalt öeldes arvutisõltuvuse mõju noore inimese psüühikale. Samuti tõusevad kõrvalteemana esile noortevahelised suhted, korporatsioonide ahnus ja kättemaks ebaõigluse eest. Sellest lähtub ka teose põhiprobleem: kuidas mängusõltuvus ja manipulatsioonid mõjutavad noorte suhteid ja käitumist? Samas kannab teos üldist ideed, et koos kaine mõistuse ja sõprade abiga suudetakse üle olla pimedast kättemaksu-ihast. (**Vt tööleht nr 2**)

Teoses jutustatakse lugu kahest vaatepunktist. Esimene vaatepunkt on peategelase, 16-aastase Nick Dumore'i oma, seda antakse edasi kolmandas isikus. Jutustaja teab sama palju kui peategelane ja ei anna lisainfot. Kirjeldatakse Nicki tegutsemist reaalses maailmas ja tema avatari Sariuse tegutsemist mängus. Teine vaatepunkt on kaldkirjas esitatud minajutustus, mis esilagu tundub olevat arvutimängu enda kõne, kuid teose lõpus selgub, et tegemist on „Erebose“ looja Larry McVay mõtetega. (**Vt tööleht nr 3**)

Tegevus toimub umbes teose ilmumisaaja, s.o 2010. aasta paiku Londonis. Olulised tegevuspaigad on tegelaste kodud, kool, metroojaam, haigla ja salabaas. Samuti saab tegevuspaigana võtta „Erebose“ maailma. Peategelased veedavad mängus poole oma ajast, seal toimub suur osa suhtlusest ja üksteisega manipuleerimisest. Noored samastuvad oma mängus loodud avataridega ning tunnevad, et nad reaalselt ongi mängu maailmas. (Vt tööleht nr 4)

Raamatu tegelasteks on koolilapsed, kes pidevalt muutuvad ja arenevad. Pere- ja sõprussuhted on neid edasiviivaks jõuks. On mitu katkisest perest pärit last, näiteks Emily ja Adrian. Adriani leppimine isa enesetapu ja tema tagantjärele tehtud kättemaksuplaanidega muutub loo oluliseks liiniks. Kirjeldatakse, kuidas mängusõltuvus suhteid lõhub: tegelased muutuvad antisotsiaalseks, salalikuks ja vaenulikuks. Neid valdab paranoia, nad on kergesti ärrituvad ja kalduvad oma reaktsioonides äärmustesse. Riskiolukorrad ja surmaga seotud hetked toovad osa lapsi tagasi pärisreaalsusesse. Kui sõprade omavaheline suhtlus taastub, siis jõutakse lõpplahenduseni. (Vt tööleht nr 5)

„Ereboses“ keskendutakse pereväärtustele: laste suhted vanematega, erinevad peremudelid ning nende erinev toimimine. Teiseks on oluline elu väärtustamine ja teisi ohustavate tegude tagajärgedega toimetulek. Erebos manipuleerib noortega, sundides neid teisi vigastama (nt Jamey õnnetus, Nicki tõukamine metroojaamas) ja lõpuks mõrvakatset sooritama (nt kättemaks Ortolanile). Samuti on teoses esiplaanil ühiskondlikud ja üldinimlikud väärtused. Teose üheks ideeks on sõpruse, armastuse ja koostöö tähtsus: need väärtused viivad õnneliku lõpplahenduseni ja õpilaste sõltuvusest pääsemiseni.

Väärtustega on seotud ka üldpädevused. Sõnastasin iga üldpädevuse kohta mõned näidisküsimused, arvestades teksti- ja lugejakeskse lähenemisega.

- **Kultuuri- ja väärtuspädevus:** *Kas peategelase käitumine vastas igas situatsioonis üldlevinud moraalinormidele? Kuidas mõjutas mängusõltuvus tegelastevahelisi suhteid? Mis kultuurist on pärit nimed Erebos ja Hemera? Millised olid Nick Dunmore'i väärtushoiakud? Mis oli Nicki jaoks kõige*

olulisem? Miks otsustas Nick mängust lahkuda? Kuidas sinu väärtused ühtivad teoses kirjeldatuga? Mida tead vanakreeka kultuurist? Kas mõned nimed või paigad olid sulle tuttavad?

- **Sotsiaalne ja kodanikupädevus:** *Miks otsustasid Nick ja tema sõbrad Erebose peatada? Miks Nicki sõber Jamie elu ohtu sattus? Mida tundis õnnetuse põhjustaja pärast selle toimumist? Kuidas noored mängu peatamiseks koostööd tegid? Kuidas toimus koostöö „Erebose“ mängus? Milline suhe oli Nicki ja Emily vahel? Kuidas see suhe mõjutas nende käitumist? Miks Nick otsustas üldse seda mängu mängima hakata? Mida teeksid sina Nicki olukorras? Mis sa arvad, kuidas oleks teos lõppenud, kui Nick ei oleks mängust lahkunud? Miks otsustas McVay kätte maksta?*
- **Enesemääratluspädevus:** *Miks Nick oma sõbrad endast eemale lükkas? Mida Nick tundis, kui Jamiega õnnetus juhtus? Mida Nick mängides tundis? Kas sa mängiksid sellist mängu? Palun põhjenda. Mida teeb arvutisõltuvus inimesega? Too teosest selle kohta näiteid. Milline on sinu suhe arvutiga?*
- **Digipädevus:** *Kuidas erines tegelaste käitumine reaalses ja mängumaailmas? Millised ohud valitsevad tänapäeval digikeskkonnas? Millist infot kogus „Erebos“ tegelaste kohta? Millist infot mäng sinu kohta kätte saaks? Millised on tehisintellekti miinused ja plussid, lähtudes „Erebooses“ kujutatud virtuaalmaailmast?*

Veel tõin välja teoses esile kerkinud läbivad teemad ning sõnastasin küsimused.

- **Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus:** *Kuidas õpilased rühmas toimisid? Kuidas mõjutas mäng tegelastevahelisi suhteid? Kuidas päriselu ja mäng segunesid? Mida noored mängu peatamiseks ette võtsid? Miks otsustati mäng peatada? Miks taheti Ortolan tappa?*
- **Kultuuriline identiteet:** *Kuidas suhtuti Ericusse tema päritolu tõttu? Millised antiikmütoloogiast pärit nimed teoses esinevad ja milline on nende algupärane tähendus?*

- **Teabekeskkond:** *Kuidas mäng tegelastega manipuleeris? Kuidas oleks sellist manipuleerimist saanud paremini ära tunda? Kuidas tegelased omavahel suhtlesid?*
- **Tervis ja ohutus:** *Millised õnnetused ja miks teoses juhtusid? Milline mõju oli nendel õnnetustel peategelasele? Kas õpilased mõistsid, mida nende vägivaldsed teod kaasa tõid? Too teosest näiteid. Kuidas on teoses kirjeldatud tegelaste vaimset tervist? Kuidas mõjutab arvutisõltuvus tegelaste elu ja suhteid teistega?*
- **Väärtused ja kõlblus:** *Kuidas teoses üldtunnustatud väärtustest kõrvale kaldutakse? Miks süüdistati teoses üht õpilast seksuaalkuriteos? Kuidas arvutimäng tegelaste moraalseid valikuid ja väärtushoiakuid mõjutas?*

Teose käsitlemine kirjandustunnis võimaldab õpilastel ennast paremini tundma õppida ja näha virtuaalmaailma ohtusid. Arvutisõltuvus on tõsine haigus, mis vajab igakülgset tähelepanu. Seda teost lugedes on õpilastel võimalik mõista, mis juhtub siis, kui lasta arvutimaailmal enda (või inimkonna) üle võimust võtta. (**Vt tööleht nr 6**) Ühtlasi võivad õpilased teha arvuti- ja netisõltuvuse kontrolltesti veebilehel: <http://peaasi.ee/arvuti-ja-internetisoltuvuse-test/>.

4.2. „Enderi mängu“ analüüs ja võimalikud küsimused

Orson Scott Card (s 1951) on ameerika kirjanik, esseist, kolumnist ja kriitik. Peamiselt kirjutab ta teadusulmet. Tema tuntuim teos on „Enderi mäng“ (1985, ee 2000 ja 2013). Kõigepealt ilmus „Enderi mäng“ lühiloona, hiljem kirjutas Card selle romaaniks ümber. „Enderi mäng“ on esimene osa pikemast sarjast. Eesti keeles on ilmunud ka sarja teine osa „Surnute eest kõneleja“ (1986, ee 2015). Mõlemad raamatud on võitnud Hugo ja Nebula auhinnad, mis on ulmekirjanduses kõige prestiižikamad. 2013. aastal valmis „Enderi mängust“ film, mille režissöör on Gavin Hood. (Famous Authors 2019; Hatrack River 2019; Draakon ja Kuu; IMDb)

„Enderi mäng“ kuulub teadusulme žanrisse, täpsemalt on see tuleviku kosmosesõda kujutav militaristlik düstopia. Peategelaseks on Andrew Wiggin, kes kutsub ennast

Enderiks. Teos jälgib tema kujunemist parimaks võimalikuks komandöriks. Rahva Raamatu koduleheküljel juhatab teose sisse järgmiselt:

„Maa on hädaohus. Tulnukad ründavad ja inimkonna võib päästa vaid militaarne geenius. Kes? Ender Wiggin – intelligentne ja andekas poiss, kelle lapsepõlv saab läbi, kui ta saadetakse kosmosesse Lahingukooli. Koolis täidavad päevi simuleeritud sõjamängud ja poiss tõestab peagi, et on võitmatu. Kus lõpeb aga mäng ja algab tõeline sõda? Kas Ender on valmis päriselt tapma ja hävitama?“ (Rahva Raamat c)

Teoses on inimkond üle elanud kaks sõda vaenulike putukalaadsete tulnukate ehk satikatega. Sõdade käigus on tehnika arenenud niikaugele, et inimestest on saanud kosmoserahvas. Inimkonda ühendab hirm kolmanda sissetungi ees ja seetõttu üritatakse luua uut võitmatut komandöri ja sõjaväge. Lapsi jälgitakse ajju paigutatud monitoride kaudu ja võimekamad lapsed kutsutakse Lahingukooli. Ender on peres kolmas laps, keda vanematele lubatakse ainult seetõttu, et tema õde ja vend olid väga andekad, kuid komandöriks ebasobivad. Ühiskond ei suutu kolmandatesse lastesse hästi. Ender valitakse 6-aastasena välja ja saadetakse kosmosesse Lahingukooli. Ta on kõigest andekam õpilane, kes suudab murda sisse baasi arvutitesse ja endast tugevama üle kavaldada. Tänu oma andekusele on ta pidevalt teistele sihtmärgiks, sest vanematele õpilastele ei sobi, et väike poiss on neist parem. Seda olukorda süvendab ka see, et õpetajad toovad Enderit eeskujuks ja tõstavad teda esile, seetõttu on Ender teistest isoleeritud ja satub tihti vastuoludesse. Koolikaaslase Bonzo tapmine viib Enderi Staabikooli, kus teda koolitab viimase sissetungi kuulus komandör Mazer Rackham. Kui Ender enda teadmata kogu satikate planeedi reaalselt hävitab, on ta kõigest 11-aastane. Teos toob esile laste erakordsuse ja võime maailma muuta. **(Vt tööleht nr 8 ja nr 9)**

Teose teemaks on inimkonna tungimatu soov ellu jääda ning ohverdused, mida selle nimel tehakse. Kõrvalteemadena saab esile tuua sõjaväe ranguse, Enderi isoleerimise teistest õpilastest, Enderi ja inimkonna üldise meeleheite, võimumängud sõjaväes ja ühiskonnas, pimesa hirmu tulnukate rünnaku ees ja kättemaksu nii tulnukatele kui ka Enderile. Üldise probleemina saab käsitleda Enderile pandud rolli ja selle raskust tema psüühikale. Enderit kannab edasi idee, et võita tuleb lõplikult, nii et keegi talle enam

kunagi haiget teha ei saa. Oluline on see, et kogu sõja ja raskuste juures tahab Ender olla hea inimene ja teos jälgib tema dilemmat – ta peab ennast koletiseks nagu ta vend Peter, kuid tahab olla õrn nagu ta õde Valentine. Lõpuks muutub ta selleks, keda vajatakse – ta hävitab terve tsivilisatsiooni, kuid ei tea, et ta seda teeb. Oma teo raskuse teadmine peaaegu murrab Enderi vaimu. Aga headus on temas olemas – ta võtab tulnukate viimase tarukuninganna ja lubab talle kodu leida. Seega saab üldiseks ideeks lugeda seda, et teadmatuses võidakse teha jubedaid tegusid, kuid sisemine headus aitab neid heastada. (Vt tööleht nr 7, nr 10 ja nr 11)

Teose sündmusei jutustatakse mitmest vaatepunktist, kogu lugu on kirjutatud kolmandas isikus. Peamine on Enderi vaatepunkt, edasi antakse tema mõtteid ja kahtlusi, suhteid teistega. Sinna kõrvale tuleb Valentine'i vaatepunkt, millega kirjeldatakse, kuidas ta koos oma venna Peteriga sekkub maailma poliitikasse: nad teevad endast internetis anonüümsed arvamusi (Demosthenes ja Locke). Iga peatüki alguses, vahel ka lõpus, on Enderi õpetajate dialoog muust tekstist erinevas fondis, mis pakub taustainfot ja õpetajate arusaama Enderist.

„Enderi mäng“ sobib erinevate väärtuskasvatuse teemade paremaks mõistmiseks. Ühe väärtusena saab välja tuua selle, et Ender tahab jääda heaks inimeseks, soovides inimkonda päästa. Isiklik õnn ja väärtused lükatakse siin suurema eesmärgi nimel kõrvale. Õpilastega saab arutleda, kui mõistlik või valulik selline tegutsemisviis on. Huvitava diskussiooni või väitluse saaks üles ehitada järgmisele tsitaadile:

„Inimkond ei nõua, et me oleksime õnnelikud. Ta nõuab meilt ainult hiilgavat esinemist sellesama inimkonna nimel. Ellujäämine esmajärjekorras, õnn siis, kui aega üle jääb.“
(Card 2013: 289)

Kui korraldada klassis frontaalne diskussioon „Enderi mängu“ teemadel, siis võiks küsida näiteks järgmisi küsimusi:

- *Kelle arvamus kerkib tekstis esile? Kelle arvamus Ender kõige rohkem usaldab ja miks?*
- *Miks Enderi eest tegelikku olukorda varjati? Miks nii arvad?*
- *Miks satikad inimkonda ründasid? Too selle kohta näide tekstist.*

- *Kuidas õpetajad Enderiga manipuleerivad? Miks nad seda teevad?*
- *Milllega tegelevad Peter ja Valentine? Kellele see kasulik on?*
- *Miks Ender kunagi Maale tagasi ei lähe? Põhjenda näitega tekstist.*
- *Mida lubab Ender tarukuningannale? Miks ta seda teeb?*

Kõik need küsimused aitavad õpilastel mõelda loo sõlmpunktidele ja Enderi karakterile. Väärtushoiakute mõtestamiseks ja õpilase arendamiseks sobivad järgmised üldpädevuste põhjal sõnastatud küsimused:

- **Kultuuri ja väärtuspädevus:** *Millised olid Enderi väärtushoiakud? Millest Ender tegutsemisel lähtus? Kuidas kohtlesid õpetajad Enderit? Milline oli sitikate kultuur? Mida sinu arvates sitikad väärtustasid? Mida oli hiiglasega mäng Enderi jaoks oluline? Millised probleemid teoses esile kerkisid? Kuidas suhtud sellesse, et Ender oli tegevuse toimudes alles väike laps? Kas lastele tohib nii rakseid katsumusi peale sundida?*
- **Sotsiaalne ja kodanikupädevus:** *Milline roll oli sõjaväel inimeste elus? Miks Ender otsustas järve äärest lahkuda? Milline oli „Enderi mängus“ ühiskonna-korraldus? Miks Enderi vanemad ta nii lahkelt Lahingukooli saatsid? Mis oli Enderi kui kodaniku kohus? Mida inimkond Enderilt nõudis?*
- **Enesemääratluspädevus:** *Kellena nägi Ender iseennast? Kuidas suhestud Enderiga? Mida teeksid, kui oleksid Ender? Leia tekstist tsitaadid, kust ilmneb Enderi olemus.*
- **Suhtluspädevus:** *Kuidas Ender teistega suhtles? Kes on talle kõige olulisemad inimesed? Miks Ender käitub Beaniga, nagu käituti enne temaga? Miks Enderi eest kõike varjati? Kuidas Ender reageeris, kui ta asjadest teada sai? Kirjelda, kuidas Ender suhtles Valentiniga. Kirjelda, kuidas suhtles Ender Peteriga. Miks sinu arvates Peter Enderit halvasti kohtles?*
- **Matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogialane pädevus:** *Millist tehnoloogiat teoses kasutati? Mis on ansible? Milliseid mängu Ender mängis? Milline oli Enderi roll sõjas? Milliseid auastmeid talle jagatati? Miks inimesed satikatega suhelda ei suutnud? Kuidas hiiglasega mäng Enderit mõjutas? Kellega ta seal mängus tegelikult suhtles?*

Järgnevalt koostasid küsimused ka läbivate teemade kohta. Kuna väärtuspädevust puudutavad küsimused on eelnevalt juba sõnastatud, siis läbivate teemade plokis väärtusi ja kõlblust eraldi välja ei too.

- **Keskkond ja jätkusuutlik areng:** *Kuidas erines satikate maailm inimeste omast? Mida Ender satikate planeediga tegi? Kas see oli sinu arvates õige valik? Miks satikad sinu arvates inimesi hävitada tahtsid? Kus puutus Ender satikate maailmaga kokku?*
- **Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus:** *Miks ei olnud võimalik kolmandat invasiooni ära hoida? Miks Demosthenes ja Locke inimestega manipuleerisid? Mis juhtus kohe pärast satikate ohu kadumist riikidevahelistes suhetes? Miks see juhtus? Kas tänapäeva maailmas juhtuksid samasugused sündmused? Miks Peter sai hegemooniks?*
- **Kultuuriline identiteet:** *Kuidas õnnestus Enderil tarukuningannaga suhelda? Mida ta tarukuningannale lubas? Kas ta suudab seda lubadust täita? Põhjenda! Milline oli satikate kultuur? Mida inimkond satikatelt õppis?*
- **Teabekeskkond:** *Kuidas Peter ja Valentine kogu maailma ära petsid? Mis oli nende eesmärk? Kas nad jõudsid selle eesmärgi täitmiseni? Kuidas inimesed omavahel kosmoses suhtlesid? Kuidas Ender oma laevastikku juhtis? Kuidas satikad omavahel suhtlesid?*
- **Tehnoloogia ja innovatsioon:** *Millised tehnilised vahendid arendati välja pärast satikatega sõdimist? Milliseid relvi kasutati esimese ja teise invasiooni ajal? Milliseid relvi kasutatakse kolmanda invasiooni ajal? Kuidas noored kosmoselahinguteks treenisid? Miks see oluline oli? Mida Ender neist lahingutest õppis?*
- **Tervis ja ohutus:** *Miks lubati kolmandaid lapsi saada? Mis roll oli monitoril Enderi elus? Kirjelda kordi, kui Ender ohtu sattus. Mida ta siis tegi? Kuidas mõjus isolatsioon Enderi psühholoogiale? Miks lasti Enderil Valentineiga rääkida? Miks varjati Enderi eest toimuvat? Kuidas Staabikooli lahingu-simulaatoris viibimine Enderile mõjus? Milliseid õudusunenägusid ta nägi?*

„Enderi mäng“ on mitmetahuline romaan, mis näitab, milleks inimkond säilimise nimel võimeline on. Teose sisu võib lahata paljude küsimuste toel, kuid oluline on see, et õpilased seostaksid kujutatud maailma ja selle probleeme nii enda elu kui ka tänapäeva ühiskonnaga. Kui lähtuda ühiskonnakriitikast, siis võib välja tuua lahkkelid, mis tänapäeval valitsevad, näiteks Venemaa ja läänemaailma või USA ja Hiina suhtes. Saab käsitleda ka seda, mis võiks olla hetkel inimkonda ühiselt ohustav katastroof, näiteks kliimasoojenemine või näljahädad. Kirjanduse roll on panna õpilased mõtlema olukordadele, millega nad tavaliselt kokku ei puutu, panna neid nägema teisi võimalusi.

4.3. Töölehtede koostamise põhimõtted

Koostas 12 töölehte, millest 1.–6. on „Erebose“, 7.–11. on „Enderi mängu“ ja 12. on kahe teose võrdluse kohta. Töölehtede koostamisel pidasin silmas esiteks tänapäeva kirjandusõpetuse üldpõhimõtteid ja seda, et töölehed on teksti- ja lugejakesksed. Igal töölehel on keskendutud mingile tekstianalüüsi aspektile ning arvestatud ka lugeja tõlgenduste, arvamuste ja põhjendustega. Tööülesannetes kasutasin visualiseerimist (teksti paigutamist, graafikat ja värve), sest siis ei jäta töölehed monotoonset muljet ning õpilasel on kergem ülesannetes orienteeruda. Püüdsin iga küsimuse esitada eraldi, et õpilane jõuaks tööülesannet jälgida ja vastata.

Teiseks on arvestatud küsimuste koostamisel kognitiivsete tasemetega, koostas töölehed nii, et ülekaalus oleksid pigem kõrgema kognitiivse taseme küsimused. Kui õpilased peavad oma arvamusi põhjendama ja teoseid sügavuti võrdlema ning oma eelteadmiste ja elukogemustega siduma, siis on nende mõtlemine sügavam ning õppimine mõtestatum.

Töölehed on koostatud kasutamiseks põhikooli kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis. Suurepäraselt sobivad need gümnaasiumi kursusesse „Teksti analüüs ja tõlgendamine“, sest seal korratakse üle ja omandatakse mõisteid, mida töölehed aitavad paremini meelde jätta. Enamikku töölehtedest saab kohendada teiste proosatekstide käsitlemiseks.

Tööleht nr 1 on üles ehitatud intertekstuaalsuse mõistele ja selle ilmingutele „Erebose“. Töölehe eesmärk on panna õpilasi „Erebost“ lugedes märkama viiteid vanakreeka jumalatele. Kuna töölehel on esitatud ka seos vanakreeka tuntud skulptuuriga, siis on tegemist kunstiajaloo ja kirjanduse lõimimisega. Õpilased peavad ise internetist infot otsima ja seda siis teosega võrdlema. See arendab ühtlasi õpilaste digipädevust. Kuna otsing võib kaua aega võtta, siis on mõttekas seda töölehte teha näiteks paaris- või rühmatööna ja õpilased saavad üksteisega arutada ning oma arvamusi põhjendada. Tööleht on mõeldud „Erebose“ analüüsimiseks, kuid selle põhjal on võimalik luua sarnaseid töölehti teiste tekstide kohta.

Tööleht nr 2 keskendub „Erebose“ teemadele, probleemidele ja ideedele, ühtlasi ka nende analüüsimõistete omandamisele. Et õpilasel oleks kergem oma vastuseid sõnastada, siis on iga mõiste juures ka toetav küsimus. Töölehe viimane küsimus toob sisse lugejakeskse lähenemise, kus õpilased peavad taas oma arvamust põhjendama. Seda töölehte saab kohendada igale käsitletavale teosele või võtta sellest vaid sobivaid osasid.

Tööleht nr 3 on lugejakeskne ning koosneb kahest osast. Selle eesmärk on luua õpilase ja teksti vahel side ning äratada lugemishuvi. Esimene osa on mõeldud täitmiseks enne teose lugemist, see aitab õpilasel teksti sisse elada ja ennustausi teha. Teine osa tuleb täita pärast lugemist: õpilane saab teha oma ennustuste kohta järeldusi ning paremini mõista, kuidas teos oli sisse juhatatud. See tööleht on mõeldud „Erebose“ analüüsimiseks, kuid seda saab kohendada ka teistele tekstidele.

Tööleht nr 4 on lugejakeskne ja loominguline, õpilased peavad endale looma tegelase profiili, nii nagu seda tehti „Erebose“. Töölehe eesmärk on panna õpilane loomingulise ülesande kaudu mõtlema oma väärtushinnangutele ja valikutele, samuti siduma neid teose sisuga. Olulisel kohal on oma vastuste põhjendamine, et õpilased mõtleksid läbi, miks nad midagi teevad või mõtlevad. Tööleht on koostatud spetsiaalselt „Erebose“ käsitlemiseks, kuid sellelt saab võtta ideid ja lähenemisi ka teiste teoste käsitlemiseks.

Tööleht nr 5 keskendub „Erebose“ peategelase analüüsile ja toetub McMahon (2002) lähenemisele. Töölehe eesmärk on panna õpilased tegelase isiksust ja otsuseid

analüüsima. Esiteks peab õpilane analüüsima peategelase motiive ja eesmäärke. Teiseks andma peategelase olekule ja tegudele põhjendatud hinnangu. Töölehte on võimalik kasutada ükskõik millise teksti või tegelasega. Siingi on õpetajal võimalus kasutada ainult osasid küsimusi või ülesandeid.

Tööleht nr 6 keskendub „Erebose“ esile kerkinud arvutisõltuvusele ja manipuleerimise probleemile. Töölehe eesmärk on teadvustada õpilastele arvutisõltuvuse tunnuseid ning internetimaailma ohtusid. Esiteks on vaja analüüsida tegelasi ja iseennast vastavalt arvutisõltuvuse tunnustele. Edasi on vaja õpilastel sõnastada mängu reeglid ja välja tuua, kuidas mäng tegelastega manipuleeris ja miks see ohtlik oli. Õpilased saavad teost süvitsi analüüsida ja oma põhjendusi teose näidetega toetada. Töölehe kaks viimast ülesannet võtavad kokku selle, mida õpilane võiks meelde jätta ja kuidas ennast internetimaailmas kaitsta. Tööleht on mõeldud „Erebose“ käsitlemiseks.

Tööleht nr 7 on „Enderi mängust“ lähtuv lugemispäeviku juhend. Juhendi eesmärk on anda õpilasele ja õpetajale selged juhised, mida lugemispäevikusse kirjutada. Juhend koosneb kolmest osast, millest esimeses peab õpilane uurima teose autori ja žanri kohta ning ennustama sisu. Teine osa õpetab märkmeid tegema ja lugemiselamust dokumenteerima. Kolmas osa keskendub ennustustest järelduste tegemisele ja teose analüüsile. Küsimused aitavad õpilastel esiteks teosesse sisse elada ja teiseks teose lugemise ajal ja järel olulistele kohtadele ja oma lugemiselamusele tähelepanu pöörata. Sarnast juhendit võib iga teose juures kasutada, kui küsimusi tekstile sobivaks kohendada.

Tööleht nr 8 keskendub „Enderi mängu“ sündmustikule. Töölehe eesmärk on panna õpilane Enderi elusündmusi märkama ja enda eluga võrdlema. See on oluline, sest Ender oli düstopiamaailma erakordne tegelane, kelle käitumine ja saavutused ei ole päris maailmas võimalikud. Tööleht paneb õpilased märkamatu võrdlema pärismaailma ja „Enderi mängu“ maailma. Tööleht on tehtud „Enderi mängu“ analüüsimiseks, kuid selle alusel saab koostada töölehti ka teiste tekstide kohta.

Tööleht nr 9 toetub Epp Annuse (2011) pakutud tegelase analüüsimise küsimustele. Töölehe eesmärk on panna õpilane Enderi mõttemaailma, suhtlemist ja välimust

analüüsima. Nii märkavad õpilased teoses tahke, millele nad võib-olla lugedes palju tähelepanu ei pööra. Töölehte on võimalik kohendada sobivaks igale tekstile.

Tööleht nr 10 on loominguline ja lugejakeskne. Töölehe eesmärk on panna õpilased teksti sündmustele alternatiive pakkuma ning oma arvamust põhjendama. Õpilased saavad olla loovad, kuid lähtuvad siiski „Enderi mängus“ juhtunust. Tööleht on mõeldud „Enderi mängu“ analüüsimiseks ja seda oleks raske rakendada mõne teise teose juures.

Tööleht nr 11 keskendub tegelastevaheliste suhete analüüsile. Töölehe eesmärk on panna õpilased märkama, millist rolli mängisid teised tegelased Enderi elus ning millised konfliktid esile kerkisid. Pärast töölehe täitmist võiks teha klassis arutelu, kus õpilased saavad oma valitud tegelasi iseloomustada ja põhjendusi esile tuua. Nii tekib parem ülevaade Enderist ning sellest, kuidas teised teda mõjutasid. Töölehte on võimalik kohendada ka teistele tekstidele.

Tööleht nr 12 on „Enderi mängu“ ja „Erebose“ tegelaste ning mängude võrdlus. Töölehe eesmärk on võrrelda Enderit ja Nicki ning „Erebose“ mängu ja Haldjamaad. Täpselt ei ole ette antud, millistel alustel õpilased tegelasi võrdlema peavad, see annab neile valikuvõimaluse. Samuti peavad õpilased välja tooma, millised tagajärjed olid teostes mängitud mängudel. Tööleht võtab kokku mõlema teose peategelaste ja mängude olulised omadused. Tööleht on mõeldud „Erebose“ ja „Enderi mängu“ analüüsiks.

Kokkuvõte

Magistritöö annab ülevaate küsimuste sõnastamise ja esitamise metoodikast. Põhirõhk on meetoditel ja strateegiatel, mida saab kasutada kirjandusõpetuses. Praktiline osa koosneb Ursula Poznanski „Erebose“ ja Orson Scott Cardi „Enderi mängu“ näidisanalüüsist, mille juurde kuuluvad küsimused ja töölehed. Need annavad küsimuste sõnastamise ja esitamise teooriast ülevaate ja sobivad õpetajatele tööülesannete koostamisel eeskujuks.

Lisaks kontrollimisele aitavad küsimused õppeprotsessis arendada mõtlemisoskust, mõista teksti, tõsta motivatsiooni ja õpilasi kaasata. Küsimuste esitamine võimaldab saavutada ka paremaid õpitulemusi, sest õpilased saavad oma vastustele tagasisidet ning valed vastused korrigeeritakse. Laias laastus jagatakse küsimused kas rasketeks ja kergeteks või kognitiivse taseme järgi kõrgeteks ja madalateks. Enamasti küsitakse koolitunnis faktipõhiseid küsimusi (nagu sisukontrollis), harvem aga kõrgema taseme küsimusi. Mõlema kognitiivse taseme küsimused on õppeprotsessis vajalikud, kuid sügavama teadmise saavutamiseks ja mõtestatud õppimiseks on vaja küsida kõrgema taseme küsimusi.

Tänapäeval soovitatakse õppe-eesmärkide ja küsimuste sõnastamisel kasutada Bloomi moderniseeritud taksonoomiat: pea meeles, saa aru, rakenda, analüüsi, hinda, loo. L. Dee Finki mõtestatud õppimise taksonoomia koosneb kuuest kategooriast:: fundamentaalsed teadmised, rakendamine, seostamine, inimlik dimensioon, hoolimine, õppima õppimine. Mõtestatud õppimise tulemuseks on muutus õpilase maailmavaates ja mõtlemises. Mõlemad taksonoomiad sobivad kirjandusõpetuse tänapäevase kontseptsiooniga, õppekava õppe-eesmärkide ning läbivate teemade ja üldpädevustega. Samuti aitavad need tegeleda kirjandustundides väärtuskasvatusega.

Väärtushoiakute analüüsimiseks sobivad ka sokraatiline vestlus ja diskussioon. Olulisel kohal on siin mõtisklemine väärtushoiakute ja tõekspidamiste üle. Õpilased peavad oma arvamusi põhjendama ja näiteid tooma, nii jõutakse järjest sügavamate teadmiseni. Tegemist on õpiprotsessiga, kus õpetaja on suunaja ja juhendaja.

Tavaliselt esitatakse küsimusi õpilaste teadmiste kontrollimiseks ja hindamiseks ning antakse nende vastustele tagasisidet. Tagasiside peab olema sisukas ja õpilast toetav. Teadmisi kontrollitakse kas testi või essee tüüpi küsimusi kasutades. Esimesed on objektiivsemad ja sobivad pigem madalama kognitiivse taseme arendamiseks. Teised on subjektiivsemad, kuid aitavad kontrollida kõrgema taseme teadmisi ning pakuvad õpilastele vastamisel valikuvabadust.

Selleks et diskussioon või ükskõik milline küsimuste suulise esitamise viis oleks tulemuslik, peab arvestama ooteajaga. See on aeg küsimuse esitamise ja vastuse saamise vahel, aga ka aeg vastuse ja tagasiside andmise vahel. Uuringud on näidanud, et universaalselt on see aeg umbes üks sekund. Selleks et õpilased jõuaksid mõelda ja vastuse sõnastada, peaks see olema aga vähemalt kolm sekundit. Sellise ooteaja puhul on õpilaste vastused põhjalikumad, küsimusele vastab rohkem õpilasi ja esineb vähem distsipliiniprobleeme. Samuti väheneb õpetaja domineerimine ning õpilased saavad rohkem arvamust avaldada.

Õpilaste esitatud küsimused näitavad, et nad on tundi kaasatud ja mõtlevad kaasa. Nii saab õpetaja aru, mida õpilased juba oskavad ja mida nad teada tahavad. Kahjuks näitavad uuringud, et õpilased ei ole alati ise tunnis küsima. Põhjuseks on toodud hirm näida rumal. Klassiruumis on oluline vaba õhkkond, kus õpilane tunneks ennast turvaliselt ja õpetaja annaks positiivset tagasisidet. Selleks peab õpetaja tähelepanelikult õpilasi kuulama ja oma vastused läbi mõtlema. Korraga ei tohi küsida liiga palju küsimusi. Vastamise võimalus tuleb anda kõigile õpilastele. Küsimuste tüüpe ja raskusastet tuleb varieerida. Hinnanguliste küsimuste küsimisel peab kindlasti paluma õpilasel oma arvamust põhjendada, sest see arendab tema argumenteerimisoskust. Küsimuste esitamine peab muutuma tunni orgaaniliseks osaks, siis on see ka tulemuslik.

Kirjandusõpetuse üldine missioon on tekitada lugemishuvi ning arendada õpilaste enesetunnetust ja -mõistmist. Põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja ainekavad toovad välja, et tänapäeva kirjandusõpetus on lugeja- ja tekstikeskne. Keskendutakse teksti kui terviku analüüsimisele ja tõlgendamisele ning lugeja rollile tõlgendusprotsessis.

Laiendatakse õpilase silmaringi ning seostatakse loetut väärtushoiakutega. Vaadeldakse ka teksti poeetikat ja kujundlikkust.

Tekstikeskne lähenemine eeldab kirjandusteose analüüsimise oskust. Klassikaliselt analüüsitakse kirjandusteksti kolmest vaatepunktist: tekstivälisest, tekstisisesest ja lugeja vaatepunktist. Esimene keskendub autorile, teksti loomise kontekstile, aga ka teksti suhetele teiste tekstidega. Tekstisisesest vaatepunkti korral analüüsitakse loo (narratiivi) sündmustikku, tegelassuhteid, temaatikat, keele- ja kujundikasutust. Lugejast lähtudes on olulised tema väärtushoiakud, seosed eluliste praktikatega, emotsioonid lugemise ajal ja järel. Teose tõlgendus on seotud lugeja eelteadmiste ja ootustega.

Kirjandusõpetuses tuleb küsimusi sõnastades võtta arvesse nii kirjandusõpetuse üldpõhimõtteid kui ka proosateksti analüüsisitasandeid. Küsimusi saab esitada enne teksti lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist. Need peavad olema teksti mõistmist toetavas rollis. Üldiselt aitavad tekstile eelnevad küsimused teha ennustusi, pakkuda võrdlusi, luua tekstiga sidet ning tekitada põnevust. Nii võib eeldada, et õpilane saab tekstist ka naudingut. Teksti lugemise ajal esitatud küsimused suunavad tähelepanu kindlatele aspektidele ning aitavad õpetajal jälgida, kas õpilased saavad tekstist aru. Teksti sees olevad järelduslikud küsimused on kasulikud tugevamatele õpilastele, kuid võivad suunata nooremate ja nõrgemate õpilaste tähelepanu terviktekstilt kõrvale.

Küsimusi sõnastades peab õpetaja mõtlema, mis eesmärgini ta jõuda tahab ning millised lähenemised on selleks kõige paremad. Tekstivälise tasandi analüüsimine on parim viis loimida kirjandusõpetust teiste ainete ja tekstidega. Tegelaste analüüsimisel saab arendada õpilase väärtushoiakuid ja arusaamu iseendast. Teose ideestiku mõtestamine aitab luua seoseid teksti ja lugeja maailma vahel. Kuid õpetaja peab arvestama õpilaste eelteadmistega, sest mida vähem õpilane mingist teemast teab, seda raskemad tunduvad talle esitatud küsimused.

Töölehti ja ülesandeid koostades tuleb seega silmas pidada nii küsimuste raskusastet, kirjandusõpetuse kontseptsiooni ja eesmärgi kui ka õpilaste eelteadmisi, huvisid ja võimeid. Soovitatav on töölehti visualiseerida, sest kui küsimused on esitatud

graafiliselt selgete blokkidena, siis õpilase tähelepanu ei haju. Samuti aitab visualiseerimine paremini materjali haarata ja lõimingulisi seoseid luua. Töölehti koostades tuleb arvestada ka sellega, et õpilased saaksid aru kirjanduslike mõistete tähendusest, seetõttu sobib lisada küsimusi vajalike mõistete defineerimiseks.

Kuna nüüdisaegne kirjandusõpetus on teksti- ja lugejakeskne, siis töölehtede koostamisel tuleb lisaks teksti analüüsile arvestada ka õpilase enda arvamuste ja seisukohtadega. Kui õpilane peab oma väiteid põhjendama ja tekstist näiteid leidma, siis mõistab ta teost terviklikumalt ja põhjalikumalt. Mida parem side on õpilasel tekstiga, seda motiveeritum on ta ka ülesandeid lahendama. Avatus õppimisele soosib omakorda muutusi õpilase tunde- ja mõttemaailmas, mis ideaalis tähendabki mõtestatud õppimist.

Kirjandus

Annus, Epp 2011. Proosa poeetika. – Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Koost. Aarne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 139–201.

Atsma, Aaron J. 2017a. Theoi Project. Erebos. <https://www.theoi.com/Protogenos/Erebos.html>. Vaadatud 28.04.2019.

Atsma, Aaron J. 2017b. Theoi Project. Hemera. <https://www.theoi.com/Protogenos/Hemera.html>. Vaadatud 28.04.2019.

Barthes, Roland 2002. Autori surm. Varrak.

Blosser, Patricia E. 1991. How to Ask the Right Questions. National Science Teachers Association. Võrguteavik, laenutatud Eesti Rahvusraamatukogu kaudu: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=355243#>. Vaadatud 13.12.2018.

Britannica 2016. Atropos. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Atropos-mythological-goddess>. Vaadatud 28.04.2019

Britannica 2012. Charon. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Charon-Greek-mythology>. Vaadatud 28.04.2019

Brookfield, Stephen D., Stephen Preskill 1999. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers. Buckingham: Open University Press.

Brown, George, Madeleine Atkins 2002. Effective Teaching in Higher Education. London and New York: Routledge.

Hill, Joan Buchanan 2016. Questioning Techniques: A Study of Instructional Practice. – Peabody Journal of Education, 91(5), 660–671. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1227190>. Vaadatud 28.03.2019.

Card, Orson Scott 2013. Enderi mäng. Tallinn: Draakon ja Kuu.

Clay, Ben 2001. Is this a Trick Question? Kansas Curriculum Center. <https://www.k-state.edu/ksde/alp/resources/Handout-Module6.pdf>. Vaadatud 29.04.2019.

Cotton, Kathleen 1988. Classroom Questioning. North West Regional Education Laboratory. <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf>. Vaadatud 21.02.2019.

Dogan, Yuksel 2014. Teachers' Treatment of Different Types of Student Questions. – Classroom Discourse, 5(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893894>. Vaadatud: 05.12.2018.

Draper, Debbie 2010. Comperhension Strategies: Questioning. Northern Adelaide. https://debbiedraper-educationalconsultant.vpweb.com.au/2_QuestioningBooklet.pdf. Vaadatud 02.12.2018.

EKSS = Eesti keele seletav sõnaraamat 2009. Eesti Keele Instituut. <http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi>. Vaadatud 22.04.2019.

Famous Authors 2019. Orson Scott Card. <https://www.famousauthors.org/orson-scott-card>. Vaadatud 29.04.2019.

Fink, L. Dee 2003. Creating Significant Learning Experiences. San Francisco: Jossey-Bass. [https://www.unl.edu/philosophy/%5BL._Dee_Fink%5D_Creating_Significant_Learning_Experi\(BookZZ.org\).pdf](https://www.unl.edu/philosophy/%5BL._Dee_Fink%5D_Creating_Significant_Learning_Experi(BookZZ.org).pdf). Vaadatud 18.05.2019.

Frager, Alan M. 1979. Questioning Strategies: Implications for Teacher Training. <https://eric.ed.gov/?id=ED238845>. Vaadatud 21.02.2019.

Gall, Meridith 1984. Synthesis of Research on Teachers' Questioning. – Educational Leadership, 42(3), 40–47. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198411_gall.pdf . Vaadatud 09.12.2018.

Glinton jt = Glinton, Patricia, Irene King, Jonathan Young 1983. Teacher's Questions: A Survey of English Teachers' Questioning Techniques. – International Journal of Bahamian Studies, 4. <http://dx.doi.org/10.15362/ijbs.v4i0.76>. Vaadatud 05.12.2018.

GRÕK. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>. Vaadatud 10.05.2019.

GRÕK Lisa 1. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1, ainevaldkond “Keel ja kirjandus”. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/2201/8009/2m_lisa1.pdf#. Vaadatud 10.05.2019.

Harper jt = Harper, Kathleen A., Eugenia Etkina, Yuffen Lin 2003. Encouraging and Analyzing Student Questions in a Large Physics Course: Meaningful Patterns for Instructors. – Journal of Research in Science Teaching, 40(8), 776–791. <https://doi.org/10.1002/tea.10111>. Vaadatud 28.03.2019.

Hatrack River 2019. The Official Web Site of Orson Scott Card. Hatrack River Enterprises Inc. <http://www.hatrack.com>. Vaadatud 18.05.2019.

Hennoste, Tiit 2012. Küsimuse vorm, episteemiline staatus ja episteemiline hoiak. – Keel ja Kirjandus, 8–9, 674–695. [Fail_Kysimuse vorm, episteemiline staatus ja episteemiline hoiak.pdf](#). Vaadatud 18.05.2019.

IMBd. Enderi mäng. <https://www.imdb.com/title/tt1731141/>. Vaadatud 03.05.2019.

Jakobson, Roman 2012. Lingvistika ja poeetika. – Akadeemia, 10, 1731–1774. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:130692>. Vaadatud 13.04.2019.

Karm, Mari 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes. <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/oppemeetodid.pdf>. Vaadatud 10.05.2019.

Krathwohl, David R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. – Theory Into Practice, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2. Vaadatud 18.05.2019.

Krull, Edgar 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kängsepp, Pilve 2014. Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Lepik, Eva, Edward Kess 2015. Maailm veetilgas. Tartu: Maurus.

Loewe 2019. Ursula Poznanski koduleht. <http://www.ursula-poznanski.de/>. Vaadatud 20.04.2019.

Loewe 2015. Ursula Poznanski pressimapp. http://www.loewe-verlag.de/_files_media/pressemappen/7173.pdf. 20.04.2019.

Marbach-Al, Gili, Phillip G. Sokolove 2000. Can Undergraduate Biology Students Learn to Ask Higher Level Questions? – Journal of Research in Science Teaching, 37 (8), 854–870. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.3926&rep=rep1&type=pdf>. Vaadatud 18.05.2019.

Merilai, Arne 2011. Luule poetika. – Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Koost. Arne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 15–88.

McMahon, Robert 2002. Thinking About Literature. New Ideas for High School Teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.

Nicholls, Gill 2002. Developing Teaching and Learning in Higher Education. New York: RoutledgeFalmer.

Nootre, Sirje 2010. Põhikooli kirjanduse ainekava keskendub lugejale. – Õpetajate Leht, 12. veebruar, lk 18.

Org, Andrus 2010a. Kirjandusõpetuse kontseptsioon. Innove. <https://oppekava.innove.ee/kirjandusopetuse-kontseptsioon/>. Vaadatud 18.05.2019.

Org, Andrus 2010b. Võrdlev ja kontsentriiline kirjanduse õpetus. Innove. <https://oppekava.innove.ee/vordlev-ja-kontsentriiline-kirjanduse-opetus/>. Vaadatud 18.05.2019.

Org, Andrus 2010c. Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses. Innove. <https://oppekava.innove.ee/vaartuskasvatus-kirjandusopetuses/>. Vaadatud 18.05.2019.

Org, Andrus 2010d. Gümnaasiumi ainekava – kirjandusõpetus poeetika võtmes. – Õpetajate Leht, 12. veebruar, lk 16–17.

Org, Andrus 2010e. Kirjandus- ja keeleõpetuse lõiming. Innove.

<https://oppekava.innove.ee/kirjandus-ja-keeleopetuse-loiming/>. Vaadatud 28.05.2019.

Paul, Richards, Linda Elder 2007. Critical Thinking: The Act of Socratic Questioning. – Journal of Developmental Education, 31(1), 36–37.

[http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.](http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f6cf88dc-3a6a-40b5-afa0-87e62521f6a0%40sessionmgr120)

[utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f6cf88dc-3a6a-40b5-afa0-87e62521f6a0%40sessionmgr120](http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f6cf88dc-3a6a-40b5-afa0-87e62521f6a0%40sessionmgr120). Vaadatud 07.05.2019.

Peaasi. Arvutisõltuvus. <http://peaasi.ee/arvutisoltuvus/>. Vaadatud 01.05.2019.

Poznanski, Ursula 2014. Erebos. Tiritamm.

PRÕK. Põhikooli riiklik õppekava. Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>. Vaadatud 10.05.2019.

PRÕK Lisa 1. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1, ainevaldkond “Keel ja kirjandus”.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/2201/8008/1m%20lisa1.pdf#>. Vaadatud 10.04.2019.

Rahva Raamat a. „Kihid“ tutvustus. [https://www.rahvaraamat.ee/](https://www.rahvaraamat.ee/p/kihid/815812/et?isbn=9789985553121)

[p/kihid/815812/et?isbn=9789985553121](https://www.rahvaraamat.ee/p/kihid/815812/et?isbn=9789985553121). Vaadatud 01.05.2019.

Rahva Raamat b. „Erebos“ tutvustus. [https://www.rahvaraamat.ee/](https://www.rahvaraamat.ee/p/erebos/620642/et?isbn=9789985553015)

[p/erebos/620642/et?isbn=9789985553015](https://www.rahvaraamat.ee/p/erebos/620642/et?isbn=9789985553015). Vaadatud 01.05.2019.

Rahva Raamat c. „Enderi mäng“ tutvustus. [https://www.rahvaraamat.ee/p/enderi-](https://www.rahvaraamat.ee/p/enderi-m%C3%A4ng/49535/et?isbn=9789949938261)

[m%C3%A4ng/49535/et?isbn=9789949938261](https://www.rahvaraamat.ee/p/enderi-m%C3%A4ng/49535/et?isbn=9789949938261). Vaadatud 27.04.2019.

Rowe, Mary Budd 1986. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up!

– Journal of Teacher Education, 37(1), 43–50. [https://doi.org/10.1177/](https://doi.org/10.1177/002248718603700110)

[002248718603700110](https://doi.org/10.1177/002248718603700110). Vaadatud 18.05.2019.

Saro, Anneli 2011. Draama poeetika. – Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Koost. Aarne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 89–138.

- Sula, Peedu 2013.** Aktiivsed õppemeetodid filosoofiliste küsimuste arutamisel. Praktikult praktikutele. Innove. http://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/Aktiivsed_%C3%B5ppemeetodid_filosoofiliste_k%C3%BCsimuste_arutamisel._Praktikult_praktikutele.pdf. Vaadatud 18.05.2019.
- Tiritamm 2015.** Ursula Poznanski tutvustus. <http://tiritamm.ee/autorid/ursula-poznanski/>. Vaadatud 29.04.2019.
- Thompson, Paul 2008.** Learning Through Extended Talk. – Language and Education, 22(3), 241–256. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780802152507>. Vaadatud 18.05.2019.
- Tienken jt = Tienken, Christopher H., Stephanie Goldberg, Dominic Dirocco 2009.** Questioning the Questions. – Kappa Delta Pi Record, 46(1), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00228958.2009.10516690>. Vaadatud 18.05.2019.
- Väljataga, Märt 2014.** Kirjandus ja selle liigid. Tartu: Maurus.
- Väljataga, Märt 2010.** Jutustamistüübid, jutumaailmad ja kirjanduslugu. – Jutustamise teooriad ja praktikad. Koost. M. Grišakova. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 31–51.
- Walsh, Rosalind L., Kerry A. Hodge 2018.** Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. – Journal of Early Childhood Literacy, 18(2), 264–294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>. Vaadatud 18.05.2019.
- Witter, Maddy 2013.** Reading Without Limits. KIPP: Educator Series. Võrguteavik.
- Wolf, Shelby A., Erika L. Mieras, Angela A. Carey 1996.** What's After "What's that?": Preservice Teachers Learning to Ask Literary Questions. – Journal of Literary Research, 28(4), 459–497. <https://doi.org/10.1080/10862969609547937>. Vaadatud 05.12.2018.

The Methodology of Phrasing and Asking Questions in Teaching Literature. Summary

The aim of this master's thesis is to introduce different methods and approaches of phrasing and asking questions that can be used in teaching literature. To reach the aim, the author analysed two novels, compiled worksheets and phrased questions based on the theory. The worksheets rely on the concept of teaching literature in accordance with Estonian high school and basic school curricula. The main idea is that teachers can use the introduced methods and approaches to improve their questioning skills and use the worksheets in their everyday teaching.

This thesis is divided into four chapters. The first chapter gives an overview why questions are an important part of teaching and learning and introduces different taxonomies and approaches of classifying questions. The second chapter deals with different components of oral questioning and gives advice how to better ones questioning skills. The third chapter focuses on the concept of literature teaching, gives an overview on how to analyse a text, and provides examples of different questions one can ask about the text. The forth chapter includes the analysis of Ursula Poznanski's "Erebos" and Orson Scott Cards "Ender's Game", provides sample questions and explanations for 12 worksheets.

Questioning is an important part of teaching and learning because it helps to examine students' knowledge of the subject, develop their thinking skills, rise motivation, include them in discussion, and expand their functional reading skills alongside with understanding written text. Questions can be divided into different categories. The easiest is to divide them in two: those that require higher and those that require lower thinking skills. Both are needed in the learning process. Research shows that teachers tend to ask lower level questions, but higher-level questions are also needed to reach significant learning. Therefore, teachers need to improve their questioning skills to accommodate higher level questions and learning.

Teachers need to be aware of the time they leave students for thinking after asking a question. The universal time seems to be one second, but researchers say that it needs to be between three and five seconds to get proper answers. The longer period of time makes maintaining discipline and asking questions easier, more students give more precise answers and their attention span is longer. When students feel that the atmosphere is welcoming, and their answers are appreciated they also start asking questions themselves. That is an important part of significant learning – it shows that students pay attention and reach higher levels of understanding. But for that to happen the teacher needs to listen to what students have to say, give positive and adequate feedback to every answer, question different students, ask fewer but higher-level questions. It is also important to ask for justifications and additional questions so students can develop their argumentation skills. The teacher needs to take students' former knowledge into consideration while making worksheets, because the less the student knows the harder the questions seem to them.

The mission of teaching literature is to create interest in reading and develop students' self-perception and -understanding through analysing different texts and their interpretation of the text. Poetics and imagery of the text are also important, because literature is a living tradition. Teaching literature is a part of value-based education. It helps students to realize their own values and analyse the values presented in the text.

Estonian concept of teaching literature is text- and reader-centred. It means that the text itself, its plot, characters, theme and style are in the focus of analysis. Readers' interpretations and emotions are also an important part of understanding literature. Questions can be asked about the author and history of literature, but it is not the focus. Usually text analysis consists of three levels: the author, the text itself and the reader.

Teachers need to take the mission and concept of teaching literature into consideration when phrasing and asking questions. Questions can be presented before reading, while reading and after reading. Questions before reading will peak students' interest and allow them to make predictions. Questions while reading will make students notice certain aspects but weaker students may lose their focus on the entire text. Questions

after text help students to analyse characters, themes, style and other aspects of the text. Discussion helps them talk about their values and understanding of the text. Visualised worksheets help students focus their attention. Literature teaching should reach for significant learning.

TÖÖLEHT nr 1: Intertekstuaalsus

1) Leia internetist mõiste *intertekstuaalsus* definitsioon. Kirjuta oma sõnadega, mida intertekstuaalsus tähendab.

.....

.....

2) Milline roll on „Erebores“ vanakreeka kultuuril? Mil viisil seda mängu põimiti?

.....

.....

.....

.....



3) Pildil on „Laokooni grupp“. Millises teoses sellele kujule vihjatakse ja millega seoses?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

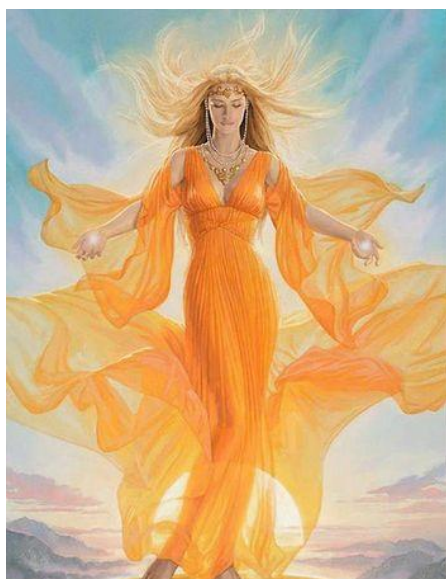
.....

4) Teoses mainiti mitut vanakreeka mütoloogiast pärit tegelast. Otsi internetist infot ja võrdle, milline oli nende roll „Erebores“ ja milline vanakreeka mütoloogias.

Nimi	Roll „Erebores“	Roll mütoloogias
Erebos		
Hemera		

Atropos		
Charon		

5) Järgnevatel pildidel on eelmainitud tegelased. Kirjuta iga tegelase juurde tema nimi.

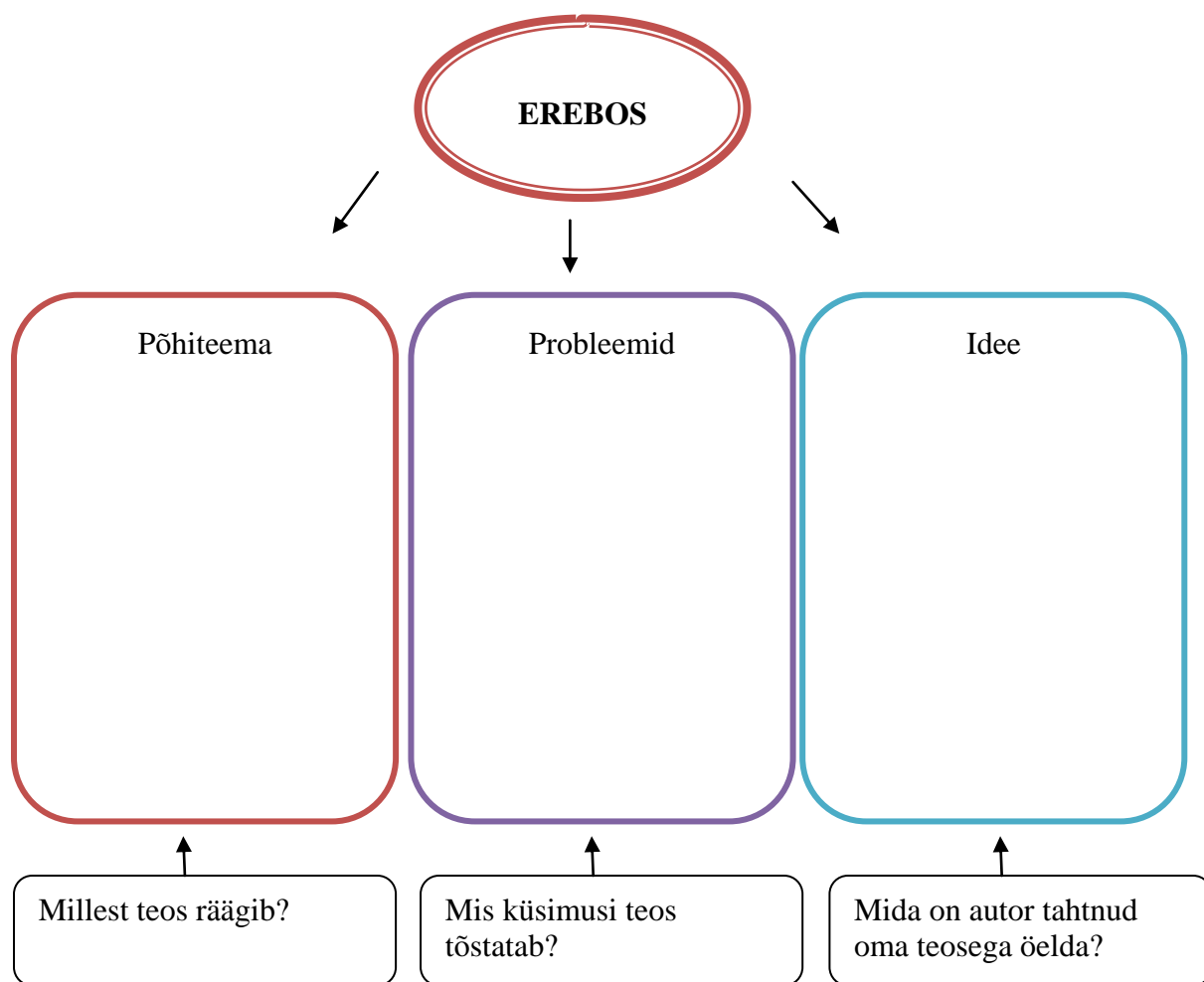


6) Kas mütoloogia põhjal kujunenud ettekujutus nendest tegelastest vastas sellele, kuidas neid on kujutatud arvutimängus „Erebos“?

.....

.....

TÖÖLEHT nr 2: Teema, probleem, idee



Lisaks põhiteemale on teoses tavaliselt ka kõrvalteemad. Milliseid kõrvalteemasid Erebores oli?

.....

.....

.....

.....

.....

Milline neist teemadest oli sulle isiklikult oluline? Põhjenda.

.....

.....

.....

.....

.....

TÖÖLEHT nr 3: „Erebos“ enne ja pärast lugemist

Enne lugemist

1) Oled lugenud teost tutvustavat teksti. Ennusta, mis raamatus juhtub.

Mis juhtub tegelastega?

Kuidas teos lõppeda võiks?

2) Loe raamatust lk 5 tekstilõiku, mis algab sõnadega „See algab alati öösel. Just öösiti...“

Kes sinu arvates seda teksti kõneleb?

Milline mulje sellest tegelasest sulle jääb?

Pärast lugemist

1) Milline osa sinu ennustusest läks täppi?

.....

.....

.....

2) Kelle tekst algas tegelikult sõnadega "See algab alati öösel. Just öösiti..." (lk 5)?

.....

3) Kuidas oli leheküljel 5 olev tekst seotud ülejäänud looga?

.....

.....

.....

.....

TÖÖLEHT nr 4: Avatari loomine

Oled jõudnud tornini. Astu sisse ja loo endale tegelane.

Tõmba soovitud vastusele ring ümber.

Vali sugul

Mees Naine

Vali rassi

Barbar Vampiir Sisalikmees Pääkapikk Libahunt Kassanimene Tumehaldjas

Miks valisid just selle rassi?

.....

.....

Pane hästi põhjalikult kirja, milline on sinu tegelase välimus.

.....

.....

.....

.....

.....

Vali kutsumus!

Palgamõrtsukas Bard Maag Kütt Rajaleidja Valvur Rüütel Varas

Miks valisid selle kutsumuse? Mis on selle kutsumuse plussid ja miinused?

.....

.....

.....

.....

Pane kirja viis võimet, mis sinu tegelasel kindlasti olema peaks?

.....

.....

Milliseid relvi sinu tegelane kasutaks? Miks?

.....

.....

Pane oma tegelasele nimi:

Miks selline nimi?

.....

.....

Kuidas see nimi on sinu endaga seotud?

.....

.....

Kas sa mängiksid „Erebost“?

JAH

EI

Põhjenda oma vastust.

.....

.....

.....

.....

Millised ülesanded oleksid sulle ohutud reaalses maailmas täita?

.....

.....

.....

.....

Kas sa sooviksid „Erebost“ mängides kuuluda Siseringi? Miks?

.....

.....

.....

.....

Millised oleksid sinu tegelase väärtushoiakud? Mida ta oleks valmis võidu nimel tegema?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TÖÖLEHT nr 5: Peategelase analüüs

Motiivide analüüs

1) Kes on „Erebose“ peategelane? _____

2) Mida ta teose jooksul teeb? Too välja kolm olulist sündmust, millesse tegelane satub.

- 1.
- 2.
- 3.

3) Kuidas peategelane oma tegemisi õigustab?

.....

.....

.....

4) Iseloomusta peategelast: milline on tema välimus, iseloom, väärtushoiakud, harjumused, uskumused, tunde- ja mõttemaailm?

.....

.....

.....

.....

.....

5) Millises rollis näeb peategelane iseennast?

.....

.....

6) Mis on peategelase eesmärk teose alguses?

.....

.....

7) Kas peategelase eesmärk muutus teose jooksul? Kui jah, siis kuidas.

.....

.....

8) Kas peategelane täitis teose lõpus oma eesmärgi? Põhjenda

.....

.....

8) Milliste tunnetega peategelane olulisi otsuseid vastu võtab? Kas ta on ükskõikne või innukas, tunneb vastumeelsust või hirmu?

.....

.....

Tegelasele hinnangu andmine

1) Täida tabel. Pane kirja tema isikuomadused, mõttekäigud.

Peategelase positiivsed omadused	Peategelase negatiivsed omadused

2) Millised omadused sinu arvates domineerivad? Miks sa nii arvad?

.....

.....

.....

.....

3) Täida tabel. Too konkreetsed sündmused teosest, mida võib liigitada positiivseks või negatiivseks.

Peategelase negatiivsed teod	Peategelase positiivsed teod

4) Kas positiivsed teod kaalusid negatiivsed üles? Põhjenda teose näidetega.

.....

.....

.....

TÖÖLEHT nr 6: Arvutisõltuvus ja manipuleerimine

1) Arvutisõltuvusele on omased järgmised tunnused (<http://peaasi.ee/arvutisoltuvus/>). Pane linnuke nende tunnuste ette, mida märkasid „Erebose“ tegelastel. Kui meenub, siis kirjuta juurde ka tegelase nimi.

- Meelistegevusest arvuti vahendusel on saanud kinnisidee (pidevad mõtted oma eelnevast tegevusest arvutis või plaanid, millal saaks seda tegevust jätkata).
- Rahulolutunde saavutamiseks sooritatakse meelistegevust arvuti vahendusel järjest pikeneva ajaperioodi vältel.
- On olnud korduvalt ebaõnnestunud katseid konkreetse arvutitegevuse (meelistegevuse) vähendamisel või piiramisel.
- Üritades meelistegevust arvuti vahendusel vähendada, tekib väsimus, tujukus, rahutus, ärrituvus või masendus.
- Meelistegevust sooritatakse arvutis kauem kui esialgu planeeritud.
- Riskitakse tähtsate suhete, töökoha kaotamisega, akadeemilise või ametialase edukuse langusega, vaid arvutis meelistegevuse sooritamise nimel.
- Valetatakse oma perekonnaliikmetele, arstile või teistele, et varjata oma arvutitegevuse sooritamise ulatust.
- Meelistegevuse sooritamist arvutis kasutatakse igapäevaelu probleemide, abituse, süütunde, ärevuse või depressiooni eest põgenemiseks.
- Lisaks eelpool kirjeldatud käitumisaktidele on arvutisõltuvuse iseloomulikeks tunnusteks ka unehäired ja füüsilise tervise halvenemisega seotud probleemid.

2) Kas saad nende tunnuste põhjal järeldada, et „Erebos“ tekitas arvutisõltuvust? Põhjenda.

.....
.....

3) Kas mõni tunnus käis ka sinu kohta? Analüüsi paari lausega oma arvutikasutust.

.....
.....
.....
.....

4) Kas mängid arvutimänge? Kui jah, siis milliseid?

.....
.....

5) Kas oskad tuua näiteid „Erebosega“ sarnaste mängude kohta?

.....

.....

6) Millised olid „Erebose“ mängimise põhireeglid? Leia raamatust ja pane kirja.

1.
2.
3.
4.

7) Kuidas mäng tegelastega manipuleeris? Too kaks näidet.

--

--

8) Kuidas kandusid mängureeglid üle päris ellu?

.....

.....

9) Mil viisil sai mäng tegelaste kohta infot? Too kaks näidet.

--

--

10) Kuidas õnnestus teoses mängu petta?

.....

.....

11) Mõeldes „Erebose“ ja tänapäeva maailma peale, hinda, kui turvaline on digimaailm. Kas võime olla kindlad, et meie andmeid ei kasutata meie vastu? Põhjenda.

.....

.....

.....

12) Pane kirja kolm soovitus, kuidas internetis end ohtude eest hoida.

--

--

--

TÖÖLEHT nr 7: Lugemispäeviku juhend

Lugemispäeviku eesmärk on teost sügavamalt mõista ja hilisemate arutelude tarbeks materjali koguda. Lugemispäevik koosneb kolmest osast. Esimeses osas on küsimused, millele tuleb vastata enne lugemist. Teine osa tuleb täita lugemise ajal, selles on küsimused ja ülesanded. Kolmas osa tuleb täita pärast lugemist, kus tuleb välja tuua järeldused ja seosed lugemispäeviku esimese osaga. Lugemispäevik võib olla vihik või Google Drive'i dokument. Sinna peab märkima lugemise kestuse.

Enne lugemist:

Enne lugemist vasta järgmistele küsimustele:

- *Mida tead teosest või autorist?*
- *Mis žanris on teos kirjutatud? Kas oled varem selles žanris teoseid lugenud?*
- *Mis on sinu lugemise eesmärk? Kuidas ja kus plaanid teost lugeda?*

Pärast teose tutvustuse lugemist ennusta:

- *Kui vana on Ender loo alguses?*
- *Kas inimkond suudab tulnukad võita?*
- *Kas Ender on võimeline tapma?*
- *Mis võiks teoses kindlasti juhtuda?*

Lugemise ajal:

Lugemise ajal pane kirja, millal ja kui palju lugesid. Tee teksti kohta märkmeid, näiteks kirjuta üles huvitavaid tsitaate, märgi üles leheküljed, kus tegelastega midagi olulist või üllatavat juhtub. Samuti kirjuta üles, millised kohad teevad sind kurvaks või õnnelikuks.

Mõtle järgmistele küsimustele ja tee nende kohta lugemise ajal märkmeid:

- *Kas sündmustik on sinu arvates loogiline?*
- *Mida see tekst või tegelane sulle meenutab?*
- *Millised on peategelase arengu seisukohalt olulised sündmused?*

Pärast lugemist:

Pärast lugemist vaata üle oma ennustused ja kirjuta välja, mis tegelikult juhtus. *Mis läks täppi ja mis mitte?* Vasta järgmistele küsimustele:

- *Kelle vaatepunktist oli teos kirjutatud?*
- *Mis võiks olla teose põhiteema ja -idee?*
- *Kas soovitaksid seda teost teistele või mitte?*
- *Mida sa sellest teosest enda jaoks olulist õppisid?*

TÖÖLEHT nr 8: Enderi elu ajajoon

1) Koosta Enderi elu ajajoon, kus tood välja olulised sündmused alates tema sünnist kuni teoses jutustatud sündmuste lõpuni.



2) Märgi ajajoonele teise värviga, mida tegid sina sama vanalt. Pane kirja vähemalt 4 tegevust või sündmust.

3) Kas oleksid olnud sama vanalt sellisteks asjadeks võimeline? Miks sa nii arvad?

.....

.....

4) Miks Ender suutis teha seda, mida ta tegi, kuigi oli kõigest väike laps? Põhjenda!

.....

.....

.....

.....

TÖÖLEHT nr 9: Enderi analüüs kolmest vaatepunktist

1) Analüüsi Enderit psühholoogilisest vaatepunktist.

Milline on Enderi mõttemaailm?

Miks Ender ennast vihkab?

Mida Ender soovib?

Miks ta otsustab komandöriks saada?

2) Analüüsi Enderit sotsiaalsest vaatepunktist.

Milline on Enderi ühiskondlik positsioon?

Kes on Enderi sõbrad?

Milline on Enderi suhe perega?

Miks tahab Graff Enderit teistest eraldatuses hoida?

3) Analüüsi Enderit kujundlikust vaatepunktist.

Mida ütleb Enderi nimi tema kohta? Milline tähendus on sellel teose kontekstis?

Mil viisil mõjutab Enderi välimus tema maailmavaadet?

TÖÖLEHT nr 10: Alternatiivide pakkumine

1) Kas Ender oleks sinu arvates satikate planeedi hävitanud, kui ta oleks teadnud, et see pole simulatsioon?

JAH

EI

Põhjendus:

2) Kujuta ette, et Ender leiab tarukuningannale sobiva planeedi. Millised raskused Enderil selle leidmisel ette võivad tulla?

*

*

*

3) Kas sinu arvates on hea idee satikad uuesti universumisse saata? Miks sa nii arvad?

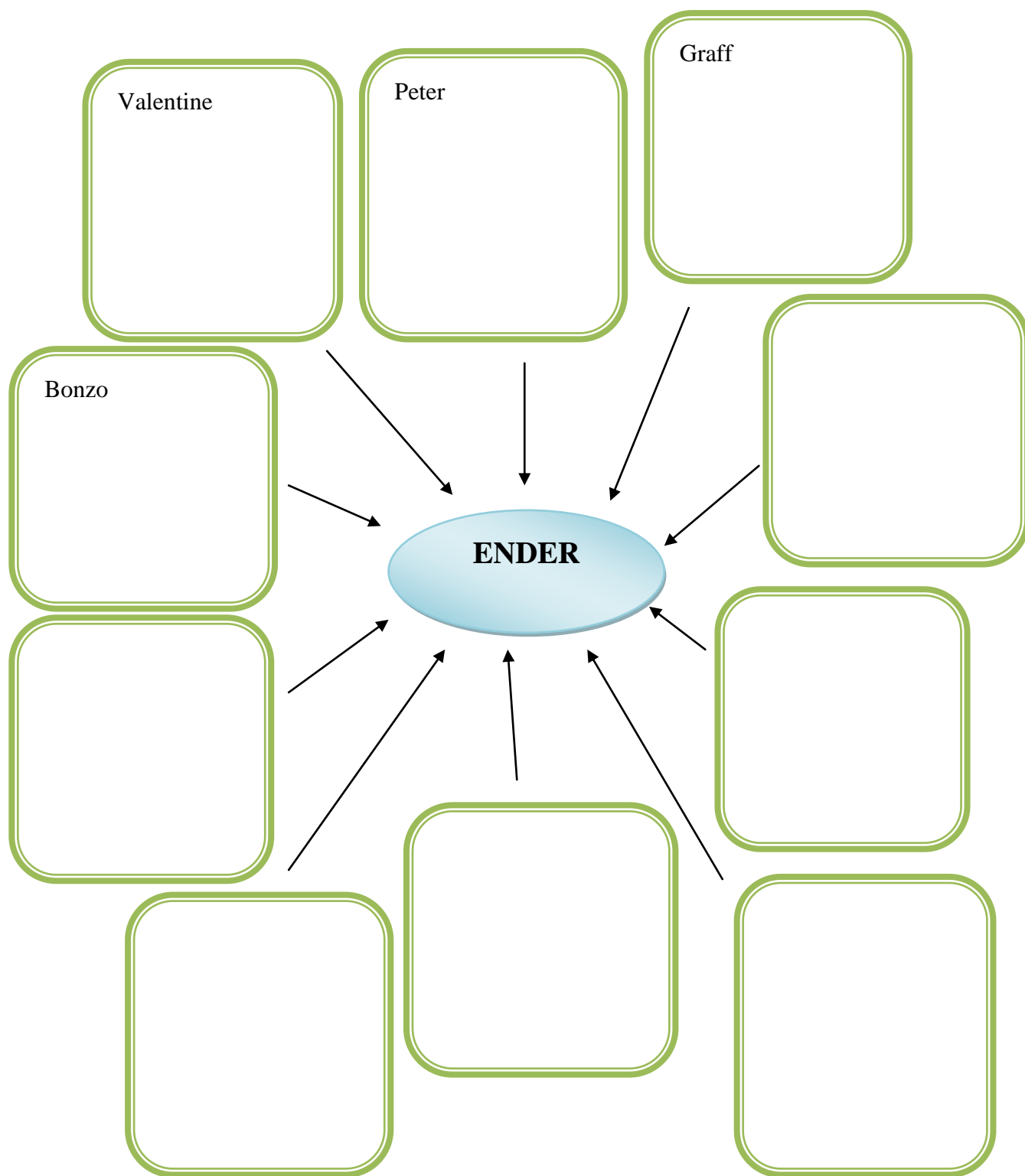
JAH

EI

Põhjendus:

TÖÖLEHT nr 11: Enderi suhtlus temale oluliste inimestega

Lisa mõttekaardile inimesed, kes olid Enderi jaoks olulised ja mis oli nende roll Enderi elus. Kui Enderil oli nendega konflikte, siis lisa ka need. Lisa vähemalt 6 nime.



TÖÖLEHT nr 12: „Enderi mängu“ ja „Erebose“ võrdlus

1) Too välja kahe peategelase, Enderi ja Nicki sarnasused ja erinevused.

Ender		Nick

2) Kumma tegelasega saad rohkem samastuda? Miks?

.....

.....

.....

.....

.....

3) Kumma tegelase lugu oli sinu jaoks huvitavam? Miks?

.....

.....

.....

.....

.....

2) Võrdle „Erebost“ ja Enderi Haldjamaaga mängu.

EREBOS		HALDJAMAA
--------	--	-----------

3) Kumba tahaksid ise mängida? Põhjenda oma arvamust.

.....

.....

.....

4) Millised tagajärjed olid „Erebose“ ja millised Staabikooli simulatsiooni mängimisel?

Erebos	Simulatsioon

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina,

_____ Elli Kõiv _____,

(autori nimi)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

KÜSIMUSTE SÕNASTAMISE JA ESITAMISE

METOODIKA KIRJANDUSÕPETUSES,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Andrus Org _____,

(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Elli Kõiv

28.05.2019